



FLACSO
ARGENTINA



**Práctica Educativa en el Aprendizaje Escolar y el Aprendizaje Significativo de
Matemáticas y Lengua Materna: lectura desde la Inclusión Educativa
Colegio Liceo Quial, Grado Séptimo**

**Tesis de Maestría presentada por:
Johan Aydee Martínez Ipuz**

Dirigida por:

Dr. Daniel Valdez

Co-dirigida por:

Dra. Deisy Cuartas

Facultad de Educación

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Madrid

Colombia

2019

Índice.	Pág.
Introducción	6
1. Planteamiento del problema	8
2. Objetivos	8
Desarrollo- PARTE I	11
3. Marco teórico	11
3.1 Discapacidad.....	11
3.2 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	14
3.3. Modelos históricos de la discapacidad.....	17
3.3.1. Modelo de Prescendencia.....	17
3.3.2 Modelo Rehabilitador.....	18
3.3.3. Modelo de Vida Independiente.....	20
3.3.4 Modelo Social.....	21
3.3.5. La Diversidad.....	24
3.3.6. Modelo de Diversidad.....	25
3.3.7. Diversidad Funcional.....	27
Desarrollo - PARTE II	30
4. Inclusión Educativa.	
4.1 Inclusión Educativa: Una mirada desde la política pública colombiana.....	30
4.1.1. Constitución Política: Artículos 13, 44, 47, 67.....	32
4.1.2. Ley 115 de febrero 08 de 1994: Ley General de Educación.....	32
4.1.3. Decreto 2082 de 1996: Atención Educativa para Personas con Limitaciones o con Capacidades o Talentos Excepcionales.....	36
4.1.4. Ley 361 de 1997: Mecanismos de Integración Social de las Personas con Limitación.....	38
4.1.5. Ley 368 de 1997: Creación de la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo – Fondo Plante...41	

4.1.6. Ley 762 de 2002 por la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”..	42
4.1.7. Ley 1145 de 2007: Sistema Nacional de Discapacidad.....	43
4.1.8. Ley 1346 de 2009: Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.....	43
4.1.9. Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.....	44
4.1.10. Directiva Ministerial No 15 del 20 de mayo de 2010.....	45
4.1.11. Ley Estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.....	46
4.1.12. Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.....	47
4.2. Inclusión Educativa: Aquella que permite estar, pero: ¿realmente deja ser?.....	47
4.2.1. Críticas a la Inclusión Educativa.....	52
4.2.2. Inclusión Educativa y Tradición.....	55
4.3. Enfoque Diferencial.....	56
4.3.1. Importancia del Enfoque Diferencial para la Inclusión Educativa.....	56
4.3.2. Relación entre el Enfoque de Derechos y el Enfoque Diferencial.....	57
Desarrollo-PARTE III.....	59
5. Práctica educativa.....	59
5.1. Práctica Humana, Pedagógica y Didáctica.....	59
5.2. Aproximaciones a la práctica educativa y a la construcción de diversos aprendizajes.....	61
5.3. Aproximaciones históricas.....	65
6. Aprendizaje.....	67
6.1. Versión Standard del Conocimiento.....	71
6.1.1. El Aprendizaje Escolar y la Zona de Desarrollo Próximo.....	72

6.1.2. Aprendizaje Significativo.....	75
6.1.2.1. Aprendizaje por Recepción y Aprendizaje por Descubrimiento.....	75
6.1.2.2 Aprendizaje Significativo y Aprendizaje por Repetición.....	77
6.1.2.3. Significatividad Lógica y Significatividad Psicológica.....	79
6.1.2.4. Diseño Universal para el Aprendizaje.....	82
6.1.2.5. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.....	84

Desarrollo- PARTE IV

7. Aspectos Metodológicos.....	85
7.1. Perspectiva.....	85
7.1.1. Población y Procedimiento.....	86
7.1.2. Técnicas de Recolección de Información.....	87
8. Resultados.....	90
8.1. Contextualización: Algunos Aspectos Históricos del Colegio Liceo Quial.....	90
8.1.1. Proyecto de Inclusión Educativa Colegio Liceo Quial: Equipo psicopedagógico.....	92
8.1.2. Objetivo General: Analizar la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de Matemáticas y Lengua Materna del Grado Séptimo del Colegio Liceo Quial. Ubicado en la ciudad de Cali- Colombia. Una lectura desde la inclusión educativa.....	101
8.1.3. Primer Objetivo Específico: Identificar empírica y teóricamente los conceptos de inclusión educativa, discapacidad y diversidad.....	101
8.1.4. Segundo Objetivo Específico: Caracterizar la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de Matemática y Lengua Materna del Grado Séptimo, Colegio Liceo Quial.....	129
8.1.5. Tercer Objetivo Específico: Describir la relación entre inclusión educativa y la práctica educativa del aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de Matemática y Lengua Materna del Grado Séptimo, Colegio Liceo Quial.....	145
9. Conclusiones.....	156
10. Referencias Bibliográficas.....	161
11. Anexos.....	165

Lista de Tablas.

Tabla 1.....	31
Tabla 2.	58
Tabla 3.	87
Tabla 4.....	90
Tabla 5.	92
Tabla 6.	94
Tabla 7.	95
Tabla 8.	96
Tabla 9.	102
Tabla 10.....	126
Tabla 11.....	143

Lista de Anexos

Anexo A. Matriz Categorical

Anexo B. Consentimientos Informados.

Introducción.

El documento evidencia un recorrido histórico sobre el concepto discapacidad en el que se presenta la carga médico rehabilitadora que lo acompaña y se muestra cómo a nivel social el término discapacidad tomó relevancia, marcó algunas prácticas sociales y permeó las representaciones sociales de los sujetos. Dicho recorrido se realiza a partir de cinco modelos de la discapacidad los cuales están marcados por el momento histórico en el que se produjeron. El modelo que permeó el análisis desde el necesario reconocimiento a la diferencia fue el de diversidad, el cual permitió adentrarse al tema de educación inclusiva más allá de la mirada reduccionista de la política pública. Así, el análisis desde algunos autores como Valdez, Cuartas, Palacios, Romañach, Diker, Ocampo, permitieron plantear una revisión documental crítica de la inclusión, llegando a comprender la necesidad del diseño de investigaciones que aporten teórica y epistemológicamente al objeto y al método de la educación inclusiva, tal como lo hacen las investigaciones de Aldo Ocampo.

En el documento también se presenta desde Wilfred Carr, el análisis de la práctica educativa, entendida ésta como una forma de poder que actúa desde la ética y que se caracteriza por ser espontánea. La práctica se comprendió desde tres sentidos: histórico, social y político. El último aspecto teórico correspondió al aprendizaje escolar y significativo, el análisis se realizó desde autores como Cesar Coll, David Ausubel, Joseph Novak, Helen Hanesian y Marco Antonio Moreira. En cuanto al proyecto de investigación, el objetivo principal consiste en caracterizar las prácticas educativas que permiten procesos de inclusión y de aprendizaje escolar y significativo. Con respecto a la metodología que permitió el desarrollo teórico y empírico del proyecto, se enmarcó en un estudio de caso múltiple desde un diseño cualitativo.

La caracterización se realizó durante cuatro meses en el Colegio Liceo Quial¹, de carácter privado ubicado en el sur de la ciudad de Cali-Colombia, la información se recolectó con dos profesores: el encargado de la asignatura de matemáticas y la encargada de la asignatura lengua materna, se realizaron observaciones de clases y tomas de vídeo para analizar los momentos específicos en que la práctica educativa había presencia. Por último, es necesario aclarar que en el

¹ La investigadora cuenta con el aval de las directivas del Colegio Liceo Quial y con los profesores de matemática y lengua materna para que los nombres aparezcan al interior del documento.

proyecto de investigación, la práctica educativa se comprende desde el aspecto ético que plantea Wilfred Carr y se reconoce que mediante la práctica educativa los docentes desempeñan una función vital en el cambio social. En consecuencia, caracterizar las prácticas educativas permitió analizar en el aquí y el ahora, la presencia de procesos de inclusión educativa desde la atención a la diversidad.

En el proyecto de investigación se analiza también si la práctica educativa permite el desarrollo del aprendizaje escolar y significativo, y se reconocen las estrategias didácticas que los docentes emplean al interior del aula. Por otro lado, se entiende que el desarrollo de las prácticas educativas de los docentes, no necesariamente se encuentran en los planes de aula, ni en el micro-curriculum, pero, las mismas están cercanas a lo que plantea el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desde el cual el currículum debe adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes, o como lo plantea el Colegio Liceo Quial, a las Necesidades Educativas Particulares (NEP) del estudiantado.

1. Planteamiento del problema.

La discapacidad ha sido un tema que ha contado con variaciones en el tiempo, anteriormente no era ni siquiera reconocida, sino que, a las condiciones diferenciales se les denominaba deficiencia o anormalidad; paulatinamente, dichos conceptos se fueron modificando hasta llegar al conocido término discapacidad, el cual cuenta con una carga médico rehabilitadora, imposible de ignorar. En relación al plano educativo, se cuenta con tres conceptos, el primero alude a la educación especial, que comparte el momento histórico del origen de la discapacidad; como segundo aspecto, está la integración escolar que hace su aparición en la década de los 90 y, por último, la inclusión educativa que atiende precisamente la diversidad.

La inclusión establece un enfoque educativo fundado en el respeto y la valoración de la diversidad e insta que la educación debe ser para todos, independientemente de las condiciones étnicas, culturales, contextuales, socioeconómicas y funcionales. Así, la inclusión educativa interpela el concepto de normalidad y aparece como una opción innovadora que le permite a las instituciones educativas pensar cómo hacer para que los y las estudiantes aprendan en y desde la diversidad. Una escuela que no demande requisitos de ingreso que terminen en mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, sino que, por el contrario, sea una institución educativa que posibilite el acceso, la permanencia y cumpla con el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación (Parra, 2011).

Por otra parte, la práctica educativa es planteada por Carr (2002) como una forma de poder, que se desarrolla en el plano histórico, social y político del o la docente. Es posible por los (las) profesores y los (las) estudiantes y no necesariamente éstas aparecen en la formalidad de los salones de clase. La práctica educativa se asocia con la ética y la moral, aspectos fundamentales para la formación integral de los (las) estudiantes. La práctica también posibilita aprendizajes como el escolar y el significativo; de esta manera, en la investigación se comprende el aprendizaje escolar desde la concepción constructivista, en consecuencia, se supone precisamente la construcción de unos significados concernientes al contenido del aprendizaje por parte del estudiante. Así pues, para Coll (1990) “el aprendizaje escolar aparece como el resultado de una interacción entre tres elementos: el alumno que construye significados, los contenidos de aprendizaje y el profesor, que actúa como mediador entre el contenido a aprender y el alumno”

(p.2). Por lo que se refiere al aprendizaje significativo, éste se comprende como aquel que está relacionado con los aprendizajes para la vida, que difícilmente se olvidan porque se asocian de manera no arbitraria con una estructura cognitiva ya existente. Conviene subrayar que la pertinencia del proyecto radica en la necesidad de continuar pensando y desarrollando prácticas educativas que posibiliten procesos de inclusión educativa, en los cuales la atención a la diversidad, el respeto y la equidad sean lo fundamental, sobre todo en Colombia que es un país diverso, multicultural, con riqueza de lenguas nativas y distintas problemáticas sociales. En concreto, Caicedo-Álvarez (2018) afirma:

En el siglo XXI, los niños y niñas pobres no solo siguen muriendo de hambre en la Guajira y el Choco, sino en toda Colombia; los hospitales ya no parecen de caridad, sino de guerra y poco ayudan con el combate contra las enfermedades; las madres comunitarias ven negados sus derechos con el argumento de que esa plata es para el Instituto Colombiano para el Bienestar Familiar; los ancianos siguen siendo arrojados desde autos lujosos frente a parroquias y hospitales, los huérfanos duermen en los andenes y en los puentes y, las mujeres víctimas de feminicidios, ataques con ácido y pobreza, siguen reclamando igualdad de derechos y libertad (p.16).

Dado lo anterior, surge la necesidad de poder convivir como ciudadanos (as) que hacen respetar los derechos humanos, comprenden y aceptan las diferencias étnicas, culturales, socioeconómicas y que se relacionan desde factores éticos. Es así que, desde la investigación, se considera que la inclusión educativa como proceso y proyecto político, aporta al proceso de paz que se concretó en 2017 con la disolución del grupo ilegal Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP), por ello, es pertinente apostarle desde las instituciones educativas a la formación de generaciones que comprendan la importancia de respetar la diferencia y lo valioso de la diversidad, pues Colombia después del acuerdo de paz, necesita procesos de inclusión social y educativa para que las víctimas, los victimarios, los hijos de la guerra y la sociedad en general, se permitan convivir en y para la paz. “En este sentido, la enseñanza-aprendizaje del conflicto colombiano nos enfrenta a las visiones que, desde diversos lugares de enunciación, se hacen” (Caicedo-Álvarez y Díaz, 2017, p. 104). En efecto, la inclusión educativa en el contexto colombiano toma fuerza y es pertinente porque a las instituciones educativas están llegando sujetos

en condición de desplazamiento forzado, violencia sexual, abuso sexual, hijos de desmovilizados (as), re incorporados (as) o con movilidad reducida a causa de una guerra que enluta y moviliza al país hace más de cincuenta años; de ahí que conocer las prácticas educativas que los (las) profesores están desarrollando en el aula para potencializar el aprendizaje y promover procesos de inclusión, sea fundamental. En consecuencia, Cuartas (2015), plantea:

La diversidad es uno de los hechos característicos para el maestro en Colombia, pues recordemos que son llamativos los lugares y las circunstancias en que éste debe ejercer su labor, tal es el caso de los cientos de docentes que pertenecen a las instituciones rurales y que conforman el 70% de establecimientos oficiales que existen en el país; zonas en las cuales deben convivir con los grupos armados, entregar la llamada “vacuna” para evitar lesiones personales, situaciones de extrema pobreza y circunstancias infrahumanas (p.109).

Por lo anterior, en la investigación se busca analizar:

¿Cómo se desarrolla la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de las asignaturas Matemática y Lengua Materna del Grado Séptimo del Colegio Liceo Quial, ubicado en la Ciudad de Cali – Colombia? Una lectura desde la inclusión educativa.

2. Objetivos.

General.

Analizar la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de Matemática y Lengua Materna del Grado Séptimo del Colegio Liceo Quial ubicado en la Ciudad de Cali – Colombia. Una lectura desde la inclusión educativa.

Específicos.

- Identificar empírica y teóricamente los conceptos inclusión educativa, discapacidad y diversidad.
- Caracterizar la práctica educativa en el aprendizaje escolar y en el aprendizaje significativo, de Matemática y Lengua Materna del Grado Séptimo del Colegio Liceo Quial.
- Describir la relación entre inclusión educativa y la práctica educativa del aprendizaje escolar y significativo de Matemática y Lengua Materna del Grado Séptimo del Colegio Liceo Quial.

Desarrollo- PARTE I.

3. Marco teórico.

3.1 Discapacidad.

En la escritura de la parte I, se analizan los principales elementos teóricos sobre los conceptos: discapacidad y diversidad. Dicho recorrido resulta ser necesario para el desarrollo del proyecto de tesis: “*prácticas educativas que permiten procesos de inclusión educativa y de aprendizaje escolar y significativo*”. Así pues, se reconoce que la discapacidad empieza a ser un interés común, que cuestiona el ámbito social, educativo y clínico, es por ello que se presenta: a) un recorrido histórico sobre los principales hechos que marcaron el desarrollo del término discapacidad; b) los principales modelos teóricos que aportaron para la comprensión del término; los mismos coinciden con tres periodos históricos: en la antigüedad predominó el *Modelo de Prescindencia*, en la primera mitad del siglo XX, aparece el *Modelo Médico o Rehabilitador*, por último, en la década de los setenta del siglo pasado surge el *Modelo Social*; c) se realiza una crítica respecto al concepto de normalidad.

Para empezar, el estudio por el ser humano ha sido una cuestión apasionante y abrumadora; los sujetos han estado interesados en saber cómo funciona cada órgano, por qué ha dejado de funcionar y cómo rehabilitar esa parte del cuerpo que presenta una anomalía. De modo que, es pertinente analizar cómo las ciencias y las disciplinas han abogado por la teorización y la conceptualización de aquello que le acontece, a la mente, al cuerpo y a la subjetividad; pero también han aportado a la consolidación de términos que han causado fisuras precisamente en la forma de concebir al otro desde la “normalidad” y la “anormalidad” como ejemplo de lo que se viene planteando, Canguilhem (1982) afirma: “el problema de las estructuras y los comportamientos patológicos en el hombre es inmenso. Un invertido sexual, un diabético, un esquizofrénico, plantean innumerables problemas que en última instancia remiten al conjunto de las investigaciones anatómicas, embriológicas, fisiológicas y psicológicas” (p.11). Hay que añadir que, la sociedad ha instaurado en la cultura categorías de “normalidad” y homogeneidad. Para la sociedad que promulga la “normalidad”, el diferente es “raro”, no se parece a los cánones instaurados por ésta. La cultura a la vez, acepta la singularidad de los seres humanos. Sin embargo, pese a esta loable labor de reconocer aquello que nos hace únicos y singulares, existen fuertes paradigmas que históricamente

han descalificado, borrado al otro (a) y han posibilitado la existencia de barreras psicológicas que limitan al otro Ser. Tal como afirma Schorn (2003) “las barreras psicológicas se refieren a las dificultades que ocasionan inconvenientes u obstáculos en el psiquismo de una persona o en una sociedad” (p. 8).

Lo anterior se sostiene de modelos sociales y económicos que ubican a todos los seres humanos en un lugar, intentando homogeneizar; a la vez, dichos modelos establecen diferencias entre las culturas y los sujetos. Desde la categoría normalidad, las sociedades se han jerarquizado, han establecido sus rumbos a través de los grupos poblacionales, marcando así la diferencia con otras formas organizadas de sociedad. El concepto de discapacidad no cabe en la categoría de “normalidad”, por pertenecer a los distintos grupos poblacionales con una nominación específica, tales como: personas en condición de discapacidad visual, auditiva o cognitiva. Así, el sujeto con discapacidad es diferente al que no la presenta, esta forma de entender a las personas en condición de discapacidad es la que se ha sostenido durante años, pues la sociedad de manera elemental acomodó dicho término, olvidando reconocer la complejidad social que implica la discapacidad, así como el sujeto que lleva consigo dicha nominación (Palacios, 2008). Cabe aclarar que la persona en condición de discapacidad es más que una etiqueta y en la discapacidad es posible encontrar capacidades del sujeto, por lo que la sociedad debe estar en la posibilidad de replantear los conceptos de homogeneidad y “normalidad” como categorías dominantes de la cultura.

Para que se entienda mejor, la discapacidad es una condición heterogénea y compleja, afecta al ser humano en su dimensión: física, social y subjetiva. Incluye diversos diagnósticos, tales como: sordera, ceguera, parálisis, discapacidad cognitiva, entre otros; así como diversas nominaciones, las cuales se han modificado acorde al momento histórico (deficiencia, anormalidad, discapacidad, diversidad funcional). De ahí que sea necesario reconocer que “la discapacidad forma parte de la condición humana: casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida, y las que lleguen a la senilidad experimentarán dificultades crecientes de funcionamiento” (Informe Mundial sobre la Discapacidad, 201, p. 7).

La discapacidad también es un asunto de derechos humanos, porque afecta la subjetividad, el pensamiento, la salud y las esferas primordiales del sujeto (la familia, lo social, lo educativo, lo

biológico) así, es responsabilidad del Estado velar por la atención médica, psicológica, educativa y social que se requiere para que las personas con discapacidad gocen del ejercicio pleno de sus derechos. La discapacidad debe analizarse como una condición que es lo suficientemente humana porque nadie está exento de también estar en ella (Palacios, 2008). Actualmente, la política pública desde los marcos legales ha cambiado de manera paulatina las condiciones de los sujetos con algún tipo de discapacidad.

Históricamente, el concepto discapacidad ha tenido variaciones, con el paso de los años, la teorización y el cambio de las nominaciones relacionadas con la condición se han tornado más sensibles y los modelos sociales han tratado de pensar y discutir lo subjetivo en la discapacidad. Por otra parte, la historia de la discapacidad no es lineal, en el tiempo se ha caracterizado por ser multiforme, polémica, conflictiva; y cuando aparece una nueva nominación (deficiencia, anormalidad, discapacidad, diversidad funcional) no ocurre con la simpleza de que un término reemplaza al otro, sino que las formas de nombrar las diferencias varían conforme las características del momento histórico, así, las antiguas nominaciones no se dejan en el olvido; al contrario, se retoman, coexisten para confrontarse y hacer un análisis crítico. Aguado (1995) afirma: “en el tratamiento dado a los deficientes hay variaciones históricas entre épocas y entre culturas, pero también hay ciertas líneas persistentes que, de forma muy sintetizada, giran en torno a una *constante histórica*, la marginación” (p. 25).

En la evolución del término discapacidad, históricamente el retraso mental era entendido como una deficiencia particular y fue descrito por Scheerenberger en el año 1983, desde ese entonces se aportó una gran cantidad de material sobre los llamados ciegos y la legislación sobre discapacidades. La discapacidad no solo era analizada desde el carácter demonológico, también se hacía referencia a causas de orden divino, de esta manera, en Mesoamérica las personas en condición de discapacidad eran consideradas como divinidades. Berlinguer (2007) afirma: “en el pasado la enfermedad era considerada como un signo diabólico o como un castigo divino” (p.29).

Sin embargo, Aguado (1995) reconoce:

Cada sociedad tiene en cada momento histórico unas determinadas necesidades y unos valores sociales (**contexto histórico**), en función de los cuales se establece lo que es

adecuado socialmente y lo que resulta inadecuado (**diferencia**), unos encargados (**expertos**) que precisan la forma de distinguir (**criterios de selección**) a los sujetos (**diferentes**), el calificativo con el que se les ha de reconocer (**terminología**), la función que han de desempeñar en la sociedad (**papel social**) y el trato que se les ha de otorgar (**tratamiento**) (p.20).

En efecto, cada momento histórico ha contado con diversas formas de nominar y analizar la diferencia, así mismo, se reconoce que las disciplinas y los profesionales han aportado al análisis, clasificación y tratamiento de la población en situación de discapacidad. En un principio, ésta fue llamada *deficiencia* y su origen se atribuía a causas ajenas al sujeto; es decir, las deficiencias pertenecían a las expresiones del mal, primando la expresión demonológica como una forma de explicarlas. De esta manera, en la antigüedad se destacan prácticas como el infanticidio o los remedios caseros aludiendo a la magia, como tratamiento a las deficiencias. Por consiguiente, Carpintero y del Barrio (1979), citado por Aguado (1995), afirman que “la deficiencia mental es un problema ligado a lo religioso” (p.35). Para ampliar el recorrido histórico del concepto discapacidad, a continuación se presentan los modelos que aportaron al desarrollo teórico y a la comprensión histórica de la evolución del término.

3.2. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La Convención, se crea en el 2006 en la sede de las Naciones Unidas, aparece como un instrumento de derechos humanos el cual plantea un “cambio paradigmático” de las actitudes y enfoques hacia las personas en condición de discapacidad e involucra una dimensión explícita de desarrollo social. La Convención se centra en garantizar el cumplimiento de todos los derechos humanos, precisando las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer de forma efectiva sus derechos, asimismo, la Convención evidencia los derechos que han sido vulnerados y que son necesarios reivindicarlos. Ésta tiene como propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (p.5). En la Convención, la discapacidad es reconocida como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su

participación plena y efectiva en la sociedad...” (p.1). Este reconocimiento es fundamental dado que está acorde a lo planteado por el modelo social de la discapacidad, en el que la sociedad debe brindar las herramientas para la accesibilidad, la participación y la inclusión.

La Convención también reconoce la diversidad como una característica de los sujetos con discapacidad y afirma que pese los distintos programas que existen para la atención a la discapacidad, continúan las barreras de tipo mental, social y arquitectónico que obstaculizan la participación y vulneran los derechos humanos de las personas con discapacidad. Igualmente, reconoce que las mujeres en condición de discapacidad, están en mayor riesgo de violencia, abuso, abandono, malos tratos... (Convención, 200&) y la necesidad de avanzar en la perspectiva de género “en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos” (p.3). En el Art 2, la Convención aporta las definiciones de la comunicación, el diseño universal, los ajustes razonables y la discriminación por motivos de discapacidad. El Art. 3 presenta los once principios que rigen la Convención; entre los cuales está, la no discriminación, el respeto a la diferencia, “la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad” (p. 5); entre otros. El Art. 4 plantea que los Estados deberán comprometerse con el cumplimiento de los derechos humanos. El Ar. 5 llamado igualdad y no discriminación, Art. 6, mujeres con discapacidad, Art.7 Niños y niñas con discapacidad; Art. 8, toma de conciencia, en el que se postula una necesaria sensibilización a la sociedad para que se tome conciencia respecto a la discapacidad, así mismo, se plantea derribar los estereotipos sociales, los prejuicios y las prácticas dañinas para las personas con discapacidad.

Por lo que la Convención plantea a que se deberá fomentar “en todos los niveles del sistema educativo... una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad” (p.9). El Art. 9 propone la Accesibilidad en materia de transporte, entornos físicos, comunicaciones, a lugares públicos y privados, asistencia humana como guías, lectores, intérpretes de lengua de señas; Art.10 Derecho a la vida; Art. 11 Situaciones de riesgo y emergencia; La Convención reconoce en el Art 12. Igual reconocimiento como persona ante la Ley, ello quiere decir que la persona en condición de discapacidad, goza de capacidad jurídica. Art. 13 Acceso a la justicia. Art. 14. Libertad y seguridad de la persona, Art. 15. Protección contra la tortura y otros tratos y penas crueles, inhumanas o degradantes. Art. 16. Protección contra la explotación, la violencia y el abuso; Art.

17. Protección de la integridad personal; Art. 18. Libertad de desplazamiento y nacionalidad; Art. 19. Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad. Ar. 20. Movilidad personal; Art. 21. Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información. Art. 22. Respeto a la privacidad. Art. 23. Respeto del hogar y de la familia. Art. 24 Educación, en este apartado, los Estados deberán asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así, la población con discapacidad podrá “acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (p. 19).

Las instituciones educativas, deberán hacer los ajustes razonables necesarios en pro de garantizar el acceso y la permanencia en la institución. Igualmente, en las instituciones de educación, se deberá facilitar el lenguaje de señas y la lectura en Braille. Asimismo, la Convención plantea que “los Estados Partes asegurarán, que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación”. Art. 25. Salud. Art. 26. Habilitación y rehabilitación. Art. 27. Trabajo y empleo. Art. 28. Nivel de vida adecuado y protección social. Art. 29. Participación en la vida política y pública. Art. 30. Participación en la vida cultura, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte. Art.31. recopilación de datos y estadísticas. Art. 32. Cooperación internacional. Art. 33. Aplicación y seguimiento nacionales. Art. 34. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Art. 35. Informes presentados por los Estados Pares. Art. 36. Consideración de los informes. Art. 37. Cooperación entre los Estados Partes y el Comité. Art. 38. Relación del comité con otros órganos. Art. 39. Informe del Comité. Art. 40. Conferencia de los Estados Partes. Art. 41. Depositario. Art. 42. Firma. Art. 43. Consentimiento en obligarse. Art. 44. Organizaciones regionales de integración. Art. 45. Entrada en vigor. Art. 46. Reservas. Art. 47. Enmiendas. Art. 48. Denuncia. Art. 49. Formato accesible. Art. 50. Textos auténticos. Colombia aprueba la “*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*” adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y se adhiere a la Convención en el 2011.

3.3. Modelos Históricos de la Discapacidad.

3.3.1. Modelo de Prescindencia.

Durante la antigüedad y la edad media la actitud usual hacia la discapacidad era la prescindencia, bien sea porque se había recibido un castigo por parte de los dioses, o porque se consideraba que los sujetos en condición de discapacidad no tenían nada que aportar al tejido social y a la comunidad. Así, se admitía que sus vidas carecían de sentido, incluso, la discapacidad era denominada deficiencia y las causas de la misma pertenecían a expresiones demonológicas; en este orden de ideas, el modelo que predominaba era de prescindencia, el cual consideraba a las personas con discapacidad, innecesarias; por ende, la vida no valía la pena vivirla y podía “prescindirse” de los sujetos de las siguientes maneras: “a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los *anormales* y las clases pobres” (Palacios, 2008, p. 25).

El Modelo de Prescindencia postulaba que las personas en condición de discapacidad resultaban poco útiles a la sociedad ya que se habían convertido en una carga para la familia y la comunidad. Dicho modelo se justificaba desde el concepto *eugenésico* y la noción de *marginación*. El primero de ellos se sitúa en la antigüedad clásica y consideraba no conveniente el crecimiento y desarrollo de los infantes con discapacidad, por lo cual, el infanticidio se utilizaba como práctica eugenésica para poner fin a dicha condición (Palacios & Romañach, 2006). En el sub-modelo de *marginación* a las personas en situación de discapacidad las ubicaban en el grupo de los pobres, los marginados y estaban marcadas por una cruel y fría exclusión. Palacios & Romañach (2006) afirman: “El hecho de considerar a la diversidad funcional como una situación inmodificable originaba que debiera ser aceptada con resignación” (p. 42). En la antigüedad, el destino de la persona con discapacidad estaba marcado por el abandono, la falta de interés o de recursos, la caridad, el ejercicio de la mendicidad, el ser objeto de exhibición, diversión, burla, exclusión y en el más cruel de los casos, la muerte.

La edad media se caracteriza por un proceso lento de humanización frente al trato de las personas con discapacidad, el cristianismo obligaba a las familias a hacerse cargo de sus parientes con esta condición, aunque la marginación social seguía siendo una característica de dicho

momento histórico. En el renacimiento (siglo XVII), se origina un hábito asistencialista en el que el Estado se ocupa de los ciudadanos y les brinda protección. Rojas (2011) afirma: “El Estado asume la responsabilidad de los asilos, lugares de práctica de la caridad y en los que se empiezan a dar las primeras asistencias institucionalizadas” (p. 16). Los asilos brindaban atención y asistencia sanitaria y fueron instaurados debido a las distintas situaciones de marginación hacia la población con discapacidad. En el siglo XIX, la discapacidad se analiza como un aspecto de orden científico y social, a mitad del siglo XX la Organización Mundial de la Salud (OMS) hace universal el concepto del derecho a la salud y en 1948 se promulga la Declaración Universal de los Derechos Humanos lo cual permitió: ofrecer condiciones más nobles en el momento de la atención a las personas en situación de discapacidad y reconocer que ésta es una problemática de orden social y comunitario; así, la responsabilidad sobre la atención, las condiciones de tratamiento y de inclusión social no recaen solamente sobre el sujeto con discapacidad y su familia, sino, sobre la sociedad. No obstante, cada momento histórico ha tenido sus formas de nominar y entender el fenómeno de la discapacidad, Aguado (1995) citado por Palacios (2008) plantea: lo que se ha sostenido a lo largo del tiempo ha sido la segregación, la discriminación, la exclusión y las grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las personas con discapacidad.

3.3.2. Modelo Rehabilitador.

Las causas de la discapacidad a partir del siglo XX se modifican, éstas ya no son de tipo religioso sino científicas; la discapacidad pasa a ser un tema tratado en términos de salud o enfermedad y empieza a considerarse que las personas en dicha condición pueden aportar algo a la sociedad “en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas” (Palacios y Romañach, 2006, p.44). En otras palabras, se abre paso al Modelo Rehabilitador, el cual hace su aparición gracias a los efectos que había dejado la segunda guerra mundial, este fenómeno generó cambios tales como: “el nacimiento del movimiento médico y de la psicología de la rehabilitación” (Palacios y Romañach 2006, p. 45). Durante la Segunda Guerra Mundial, específicamente en Estados Unidos, algunas personas con discapacidad eran reclutadas para servir en la guerra, pues bien, se consideraba que dichos sujetos sí podían aportar algo al tejido social y la contribución estaba relacionada específicamente con la guerra.

El deficiente mental, con independencia *casi* de su nivel intelectual y de los años que haya pasado interno en una institución, va a ser admitido en el ejército con tal de que sea capaz de comprender órdenes sencillas en inglés, de que sea *tenaz y estable*, vale decir que no presente problemas de conducta, y que tenga una *buena condición física*. Con tal bagaje, cualquier *deficiente puede tener la oportunidad de hacer valiosas contribuciones* (Aguado, 1995, p. 170).

El Modelo Rehabilitador desde los avances científicos y los tratamientos médicos logró que gran parte de la población en condición de discapacidad tuviera mayores índices de supervivencia. Así, la educación especial se convirtió en un camino ineludible que contribuyó a dicho objetivo, pero que conllevó también a la plétora institucionalización (Palacios, 2006). Aunque el Modelo Rehabilitador hizo un gran aporte en el tratamiento de la discapacidad, también influyó en el devenir de las concepciones y representaciones sociales de las personas. Se reconoce que dicho modelo contribuyó a mejorar la calidad de vida de los sujetos en condición de discapacidad, pero al parecer la sociedad no estaba, ni está preparada para reconocer que la discapacidad o diversidad funcional es inherente al sujeto, hace parte de su forma de *Ser* y la misma no puede pretender ser borrada porque el sujeto se perdería, por lo cual, la rehabilitación en su afán de “recuperar” y “sanar” el cuerpo, dejó a un lado tan importante aspecto: la subjetividad, centrándose en el cuerpo.

De esta manera, desde el Modelo Rehabilitador se reanudan las miradas de la sociedad para poder establecer cuáles son los sujetos que “no están en capacidad para” realizar ciertas actividades a causa de su discapacidad, sea cual fuere. Esto hace emerger una actitud de *conmiseración* frente a la población con discapacidad. Palacios (2006) explica: la mirada se centra hacia la diversidad funcional -a las actividades que la persona no puede realizar- produciendo así una subestimación con relación a las aptitudes de las personas que padecen dicha condición. En consecuencia, el tratamiento social que se imparte estriba en una mirada paternalista centrada en el déficit. El trato paternalista hacia las personas en condición de discapacidad reside en una amalgama entre el menosprecio, la piedad y la tolerancia, aspirando así a la recuperación del sujeto o al disimulo de la discapacidad (Palacios, 2008).

Como se planteó anteriormente, la discapacidad empieza a ser un interés común que pone en cuestión el ámbito social, clínico, laboral y educativo. “Un sujeto puede ser considerado como discapacitado y tener una capacidad de aprendizaje igual o mayor que la de otros, según como sea afrontado el problema por parte del docente, del personal sanitario y de los compañeros” (Berlinguer, 2007, p. 66). Es necesario replantearse aquello que se está entendiendo por discapacidad, debido a que los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen una negociación y re-negociación permanente de significados y sentidos entre los estudiantes y los profesores, así, las concepciones de los docentes acerca de los estudiantes en condición de discapacidad permean las prácticas y el sentido del aprendizaje (Valdez, 2009).

Las formas de comprender históricamente la discapacidad, sobre todo en la actualidad, han cuestionado tanto la homogeneidad, como la idea de normalidad que tienen las dinámicas institucionales. Esto indica ajustes absolutamente necesarios al interior de la escuela que contribuyan a responder las demandas de los sujetos diversos. No obstante, para potencializar los cambios, es importante comprender las modalidades de funcionamiento de la escuela en un grado no menor a como se comprenden las actuaciones de los sujetos en el interior de tal institución (Gardner, 1997). La ilusión de homogeneidad y normalidad se desvanece por la propia vida de las aulas, por las dificultades para enseñar, para aprender, por los recorridos diferentes de los estudiantes en el proceso educativo, por lo que implica la convivencia y el estar juntos en la educación (Valdez, 2009).

3.3.3. Modelo de Vida Independiente.

Para dar continuidad a la explicación sobre los modelos que abordan la discapacidad, es necesario aclarar que el Movimiento de Vida Independiente surge como una apuesta a favor de la *desinstitucionalización* y la *desmedicalización* de los sujetos en condición de discapacidad. Su principal objetivo se enmarcó en igualar las oportunidades para las personas con discapacidad. El movimiento más que un propósito individual, implicaba un cambio en las relaciones sociales y se convirtió en una herramienta esencial de cambio social frente al tema de la discapacidad. El Movimiento de Vida Independiente considera que la persona en condición de discapacidad cuenta con todas las herramientas para retomar sus derechos y ser el protagonista de su vida en todos los ámbitos de la misma; es decir, es un sujeto con capacidad para tomar sus decisiones, evaluar sus

situaciones y controlar su vida. A su vez, la persona con discapacidad “se reconoce a sí misma con necesidades sanitarias, sociales, técnicas y humanas” (Vidal, 2003). También se considera que “la rehabilitación basada en la comunidad puede mejorar aptitudes y actitudes” (Informe Mundial sobre la Discapacidad, 2011, p.18). En general, el Movimiento de Vida Independiente le apuesta al rescate de la dignidad de los sujetos con discapacidad, tiene como propósito visibilizar a las personas que con cualquier tipo de discapacidad han permanecido encerradas en centros residenciales en los cuales se construye la representación mental sobre el carácter dependiente, así como la “falta de capacidades para mantener una vida independiente y participativa” (Vidal, 2003, p. 30).

3.3.4. Modelo Social.

En el siglo XX se sitúa la aparición del Modelo Social de la discapacidad, específicamente en Estados Unidos e Inglaterra; dicho modelo nace después de los aportes y las reflexiones que permitió el Movimiento de Vida Independiente en las personas con discapacidad, el cual “plantea un paradigma de intervención social que se enfrenta abiertamente a la concepción tradicional de la discapacidad, entendida bajo el modelo “rehabilitador” (Vidal, 2003, p. 29). Cabe recordar que éste comprende la discapacidad como una condición que termina siendo responsabilidad solo de la persona que la padece, el modelo subestima las capacidades de los sujetos en condición de discapacidad para desarrollar una vida plena y activa, a su vez limita el ejercicio de los derechos como la participación y la libertad (Vidal, 2003).

El Modelo Social fue presentado por el activista Mike Oliver (1945), después de que él mismo revisará los “principios fundamentales de la discapacidad” que había propuesto la Union of Physically Impaired Against Segregation-UPIAS en 1976. Algunos de los principios consideraban que la discapacidad debía ser analizada desde una mirada holística, también condenan la segregación y la institucionalización dado que son violaciones directas de los derechos humanos de las personas con discapacidad. En el Modelo Social se destacan las barreras de orden económico, educativo, medioambiental y cultural con las que tienen que lidiar las personas en condición de discapacidad. Palacios (2008) afirma: dichas barreras incluyen: “Inaccessibilidad en la educación, en los sistemas de comunicación e información, en los entornos de trabajo, sistemas

de beneficencia inadecuados para las personas con discapacidad, servicios de apoyo social y sanitarios discriminatorios, transporte, vivienda y edificios públicos inaccesibles” (p. 121).

Las barreras que se plantean desde el Modelo Social aplican también para el ámbito colombiano, por ejemplo: la mayoría de ciudades no están totalmente planeadas, ni diseñadas para que las personas en condición de discapacidad puedan habitar y transitar los lugares como lo hace cualquier otro ciudadano. Respecto al sistema educativo, se hace necesario implementar cambios en la forma de concebir la educación y la calidad, así como el desarrollo de un mayor número de propuestas sobre prácticas de inclusión social y educativa. Es indispensable generar más oportunidades respecto al mercado laboral y, sobre todo, se hace necesario transformar las concepciones sociales frente al sujeto en condición de discapacidad. Según Palacios (2006) “las causas que originan la diversidad funcional son sociales” (p. 49). Así mismo, las “barreras” o “limitaciones” hacia las personas en condición de discapacidad las impone la sociedad al no ofrecer servicios adecuados para su atención y al no disponer de las condiciones necesarias para la accesibilidad; dichas características sociales se relacionan con el concepto de discapacidad. Palacios (2008), en el Modelo Social distingue las diferencias entre el concepto de deficiencia y discapacidad, entendiendo el primero como *diversidad funcional* que conduce a la “pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo” (p.123). Mientras que la discapacidad desde el Modelo Social está compuesta por “factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (p. 123).

Desde el Modelo Social se toma conciencia de los aspectos sociales que contribuyen al fenómeno de la discapacidad, ésta más allá de ser pensada como un asunto de individualización, deberá concebirse desde lo comunitario y las propuestas de inclusión social y educativa deberán emitirse en sociedad. El aporte de los sujetos con discapacidad a la comunidad dependerá de la inclusión y la aceptación de la diferencia por parte de los otros. Por consiguiente, el Modelo Social pretende que la discapacidad no sea tolerada, sino valorada como una característica de la diversidad humana, por lo cual toda la vida humana independiente de su condición de discapacidad, deberá gozar del valor de la dignidad. Según Palacios (2008) “Dicha afirmación resulta difícil de ser llevada a la práctica, dado que la misma fundamentación de la idea de dignidad humana actual parte desde un modelo de ser humano *capaz*” (p. 141). Esto conlleva a pensar en

la necesidad de reformular la fundamentación del concepto dignidad, la cual deberá estar argumentada desde el sentido de lo humano, sin que la misma dé lugar a interpretaciones que hagan suponer que ciertos seres humanos pueden ser más o menos dignos que otros. Desde el Modelo Social se generaron diversos movimientos como el de *desinstitucionalización* en Suecia, desde el cual se consideró pertinente trasladar los casos de discapacidad intelectual de la institución a la sociedad. Se plantea que los sujetos en condición de discapacidad intelectual, debían vivir en un entorno lo más *normal* posible, dado que ello impulsaba un avance en los sujetos con discapacidad cognitiva (Palacios, 2008). Paulatinamente, el movimiento de desinstitucionalización ha ido extendiéndose al resto de discapacidades. Palacios (2008), desde el modelo de igualdad de oportunidades argumenta que para comprender la discapacidad se requieren dos cosas:

En primer lugar, que la diferencia que implica la discapacidad no sea usada negativamente y para ello es necesario el reconocimiento de la diferencia que dicha condición implica; y, en segundo lugar, se requieren medidas y acciones tendientes a compensar de algún modo la desigual distribución de los recursos, como consecuencia de dicha diferencia (p.168).

Hay que añadir, que en pro de la desinstitucionalización y del cumplimiento de la igualdad de oportunidades, se hace pertinente pensar la educación de los sujetos en condición de discapacidad. El Modelo Social aboga por la inclusión educativa y desafía el concepto de normalidad, muy bien aceptado en el Modelo Rehabilitador, en el cual en términos de educación, los niños con distintas discapacidades eran “aceptados” y “tolerados” por los docentes y los estudiantes. Por consiguiente, el Modelo Social sostiene “que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (Palacios, 2008, p. 129). Sin embargo, bien es sabido que, en el proceso de inclusión educativa, aunque hay leyes que lo respaldan desde aproximadamente la década de los noventa, aún hay personas que en condición de discapacidad se ven excluidas del sistema educativo regular, por lo que siguen siendo escolarizadas en centros de educación especial y en el peor de los casos, son sujetos que están encerrados en sus hogares, debido al temor de sus familiares por la discriminación, la exclusión y la segregación.

El Modelo Social resalta que la inclusión educativa conlleva cambios en la *ética* de la escuela, no solo la modificación física, estructural o curricular. No se trata de aceptar la diferencia, sino de

valorarla (Palacios, 2008). También, se requiere resignificar las concepciones de pensamiento frente a las personas con discapacidad. El Modelo Social recalca que el tema de discapacidad deberá ser discutido, analizado y comprendido desde un enfoque holístico, dado la discriminación social, educativa, laboral y sanitaria que padecen los sujetos en condición de discapacidad. El Modelo Social aboga por una inclusión educativa que acoja los niños y las niñas en condición de diversidad funcional, por lo que el concepto de inclusión se presenta como un desafío frente al concepto de normalidad en la educación y postula la revisión, el análisis y la aceptación de la diferencia como una categoría humana. La inclusión educativa es performativa, por ello, pretende que los docentes realicen las adaptaciones curriculares necesarias para poder facilitar el desarrollo del estudiante en condición de diversidad funcional. Así pues, la discapacidad ha estado en un constante devenir, desde las distintas nominaciones, el tratamiento brindado, las concepciones y significados que la sociedad ha instaurado a los sujetos con discapacidad. La discusión, el análisis y la reflexión de los modelos han contribuido a humanizar las concepciones hacia las personas en condición de discapacidad, se reconoce que falta un cambio de paradigma que permita pensarse en el orden de lo humano, un cambio noble, que reconozca la capacidad en la discapacidad y el potencial de la diferencia y la diversidad para la construcción de sociedades justas y equitativas.

3.3.5. Diversidad.

La diversidad se entiende como un concepto amplio que permite abarcar y comprender particularidades de lo humano, ésta posibilita pensar que un sujeto es diferente a otro, de esta manera, todos los seres humanos comparten la característica de la diversidad. La diferencia que encarna la diversidad radica en el reconocimiento de la singularidad y la subjetividad. No solo el Modelo Social debate el concepto de normalidad, la diversidad también lo desafía, cuestiona y aparece como una categoría que permite reflexionar sobre las diversas condiciones de lo humano. De los modelos que permitieron consolidar teóricamente la diversidad, aparece como antecesor el Modelo Social, cabe recordar que éste se afianza en el siglo XX e intenta re-significar el sentido que la sociedad le ha concedido a la discapacidad; desde el modelo se consolida una cultura que piensa críticamente e intenta modificar el carácter negativo que la sociedad ha otorgado al término discapacidad, así mismo, el Modelo Social hace responsable a la sociedad de los sentidos, las concepciones y los significados, nada amables, que han sustentado teóricamente el concepto. Así, “la discapacidad es producto de la manera en la que hemos construido el entorno, los productos y

los servicios e incluso de la forma en la que hemos concebido al propio ser humano” (Palacios, 2007, p.22).

3.3.6 Modelo de Diversidad.

Aparece como un cuarto modelo; sus postulados también se basan en el Movimiento de Vida Independiente, tiene como uno de sus objetivos fundantes considerar el sujeto en condición de discapacidad como un ser valioso en sí mismo por su diversidad (Palacios, 2007). Para el Modelo Social y el Modelo de Diversidad, la discapacidad es un elemento enriquecedor, contrario a los modelos presentados anteriormente (de prescindencia, médico o rehabilitador). La persona con discapacidad puede serlo no solo por alguna limitación física o cognitiva sino también, por una limitación social, puesto que el sujeto en condición de discapacidad puede sentirse socialmente discriminado y vulnerado en sus derechos, lo que dificulta la condición. Así, se establece en el Modelo Social y es un argumento valiosísimo que el Modelo de la Diversidad retoma para la comprensión de la discapacidad.

Desde el Modelo de la Diversidad, se propone sustituir el concepto de discapacidad por el de diversidad funcional, dicha terminología se emplea desde el 2005 y fue propuesto en el Foro de Vida Independiente en España. La pertinencia de pensar dicho cambio se justifica dado que las palabras o términos conllevan a concepciones y representaciones sociales; esta correspondencia no es azarosa, sino que representa valores culturalmente aceptados del objeto al ser nombrado (Palacios & Románach, 2007). Las palabras crean sentidos, que afectan las concepciones de los sujetos; el lenguaje permite acceder al mundo simbólico, por ende, cada palabra está cargada de signos y símbolos que se interpretan, a los que se les otorga un gran valor. Aunque se propone tan importante cambio, actualmente el término discapacidad se utiliza socialmente, dado el acceso a los servicios sanitarios que garantiza el concepto. Ello en razón de la cercanía del término discapacidad con el de rehabilitación.

El Modelo de la Diversidad propone el uso conjunto de la bioética y los derechos humanos como palancas de cambio social profundo, el cual se hace necesario e imprescindible para tener una mirada ética, humana y amable hacia las personas en condición de discapacidad y para asegurar la igualdad de oportunidades. El concepto diversidad pensado como condición inherente

al ser humano propone un cambio pertinente y profundo en las concepciones de los sujetos, en los presupuestos ideológicos, políticos y educativos, así, la diversidad como objetivo pretende permear la sociedad. La diversidad funcional según Palacios & Romañach (2007) es “la primera denominación de la historia en la que no se da un carácter negativo, ni médico a la visión de una realidad humana” (p. 115).

Dada la importancia que tiene el Modelo de la Diversidad para la comprensión de la inclusión, es necesario para el desarrollo de la investigación tener en cuenta el contexto educativo, ello permite pensar la pertinencia del uso y la comprensión de la diversidad para permear las prácticas educativas de los profesores. Es menester comprender que la diversidad es un término macro y abarca tipologías, una de ellas es la diversidad funcional, conocida también como discapacidad, la cual es el término que convoca el presente proyecto de investigación. El Modelo de la Diversidad intenta reemplazar en el 2001 el término discapacidad por diversidad funcional, dicho cambio permite pensar el sujeto desde la diferencia, el respeto y la otredad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2001 divulgó la Clasificación del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la cual propone interpretar las consecuencias de las alteraciones de la salud mediante un esquema que incluye el *déficit en el funcionamiento*, la *limitación de la actividad*, la *restricción en la participación*, la *barrera* y finalmente la *discapacidad*. Este último para la CIF, según Palacios y Romañach (2007) “Es un término “paraguas” que se utiliza para referirse a los déficits, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación” (p. 105). Para la presente investigación es imprescindible el análisis del concepto de discapacidad, puesto que, según la CIF, el término refiere formas de comprenderla, como déficit, limitación y restricción. Dichas palabras no resultan ser para nada amables, no son términos positivos, ni neutros, ni amigables; resultan ser pues, términos que encajan muy bien con el modelo médico el cual aspira a rehabilitar aquello que no funciona y piensa la discapacidad en términos de enfermedad y eliminación del síntoma. Desde el presente proyecto se destaca la importancia de la rehabilitación en pro de la mejora de la calidad de vida del sujeto en condición de discapacidad, pero también se hace un llamado a que prime una atención integral y ética del sujeto, así como la garantía de derechos y de accesibilidad.

3.3.7. Diversidad Funcional.

Se comprende en el presente estudio como una condición inherente del sujeto que la padece, por ello, siendo congruentes con la apuesta de una mirada sensible a la diversidad funcional, en la investigación se estudia el concepto más allá de la enfermedad y se tiene como vector el análisis ante todo de un sujeto con una condición particular y singular. Frente a la necesidad de investigar sobre la diversidad funcional, Palacios y Romañach (2007) afirman: “la ausencia de centros o líneas de investigación sobre la diversidad funcional como una parte más de la diversidad social, han dejado sin referentes de pensamiento propio a un grupo de personas que se aferran a aquello que les enseñaron: el modelo rehabilitador” (p. 123).

La denominación de diversidad funcional considerada desde la perspectiva de Filosofía de Vida Independiente, encaja con la investigación actual, puesto que la diversidad debe permitir el replanteamiento de la normalidad como categoría dominante de una cultura. Cabe aclarar que la idea de normalidad que utiliza la sociedad suele indicar algo que es común y está íntimamente ligada con las representaciones sobre lo que es correcto y deseable; por ende, “las características físicas psíquicas, mentales o intelectuales no son consideradas *correctas* ni *admirables*, y entonces las personas con discapacidad *no* pertenecen al ámbito de lo normal” (Palacios, 2008, p. 144).

El concepto de diversidad funcional reconoce que el sujeto en dicha condición es diferente de la mayor parte de la población en el aspecto biofísico, por esta razón, las personas con diversidad funcional realizan sus tareas o funciones de manera distinta. Por ejemplo: “para desplazarse, una persona con una lesión medular habitualmente utiliza una silla de ruedas, mientras que el resto de la población lo hace utilizando las piernas: misma función, manera diversa” (Palacios y Romañach, 2007, p. 108). La diversidad funcional se distancia del concepto enfermedad, puesto que considera que se trata de un asunto no solo personal y familiar, sino social; sin embargo, se destaca que no toda enfermedad produce una diversidad funcional, como por ejemplo la gripe, pero sí, una enfermedad puede tener como resultado una diversidad funcional como lo es el caso de la esclerosis múltiple (Palacios y Romañach, 2007).

El término discapacidad debido al fundamento teórico que le ha brindado el modelo médico-rehabilitador, ha influenciado las concepciones de los sujetos con diversidad funcional, pues la

rehabilitación históricamente se ha ocupado más por la cura de aquello que es diferente porque no funciona, que por la lucha real y efectiva de la garantía de derechos y de accesibilidad (Palacios y Romañach, 2007). En los casos de las personas con diversidad funcional, existe una carga clínica-médica que el proyecto de investigación no pretende negar, sin embargo, el análisis debe extenderse a lo social y no limitarse netamente a lo sanitario; pues la sociedad debe favorecer la participación social en igualdad de oportunidades y eludir la discriminación de los sujetos que son diferentes. Así pues, pensar la discapacidad en términos de diversidad funcional permite el reconocimiento de la otredad basado en los derechos humanos y el ejercicio pleno de la ciudadanía de los sujetos que han vivido experiencias de exclusión. La década de los noventa y el año 2000 ha permitido que el término discapacidad se distancie paulatinamente de la enfermedad, para transitar hacia una condición social basada en los derechos humanos.

La rehabilitación entendida desde el modelo médico como el método que “regresa” las habilidades y las capacidades perdidas, lleva a cuentas la historia del poder, la sumisión, la desidia, la discriminación, la prescindencia y la búsqueda de la “normalidad”. Para el desarrollo del proyecto de investigación, es necesario retomar el análisis de la rehabilitación no desde su carácter de “cura”, pues bien, se sabe que aquello en la mayoría de casos no es posible; sino desde el medio que garantiza a través de la capacidad funcional el mejoramiento de la calidad de vida del sujeto con diversidad funcional permitiéndole gozar de la plena participación y la igualdad de oportunidades. Para Guajardo, Recabarren & Parraguen (2014) la comprensión de la rehabilitación dependerá de la forma en que se interprete la discapacidad. En el contexto actual es posible considerar la rehabilitación como un paso más (no el único) en el proceso de inclusión de los sujetos en condición de discapacidad.

La diversidad en las escuelas está adquiriendo una relevancia que el presente proyecto de investigación no puede obviar. Ésta permite pensar las condiciones del ser humano, dado que es inherente al mismo. De esta manera, las escuelas se enfrentan al gran reto de ofrecer una atención a la diversidad de los estudiantes. Cabe aclarar que la diversidad no solo congrega a mujeres y hombres en condición de capacidades diferenciales, situaciones excepcionales o extraordinarias, sino que hace parte del ser humano, es decir, de las etnias y las diferencias culturales, de los sujetos regulares y también de los sujetos en condición de discapacidad.

Por tanto, cada vez es más evidente que las formas tradicionales de escolarización ya no son lo suficientemente adecuadas para atender a la diversidad del alumnado presente en las aulas, por lo que se requiere del sistema educativo un ajuste en sus respuestas que haga posible que la enseñanza llegue a todo el alumnado (Arnaiz, 2003, p.1).

Así, se hace fundamental analizar la diversidad, dado que es una categoría amplia, inherente al ser y permite pensar en los tipos de apoyo que se están ofreciendo en las instituciones educativas para la atención de la misma, así como identificar las prácticas educativas que potencializan la inclusión educativa y los aprendizajes. La diversidad incluye: diversidad funcional, de género, sexual, cultural, entre otros. Se aclara que la investigación no se centrará en el análisis específicamente de la discapacidad, sino que tendrá en cuenta el conjunto de estudiantes de séptimo de bachillerato de un colegio privado ubicado en la ciudad de Santiago de Cali-Colombia.

Se reconoce que históricamente los hombres y las mujeres con diversidad funcional han padecido el fenómeno de la discriminación, bien sea porque sobrellevan desventaja social, por la vulneración de la dignidad, porque la sociedad piensa que al tener una capacidad diferencial se sufre o porque el sujeto con diversidad se ajusta a las soluciones que propone la sociedad (Palacios y Romañach, 2007). Desde el Modelo de la Diversidad, se propone la eliminación de la desventaja social, la valoración de la vida de los sujetos independientemente de su diversidad y el cambio en la nominación de discapacidad a diversidad funcional; estos son aspectos fundamentales para el desarrollo del proyecto de investigación desde una mirada humana y sensible. Palacios y Romañach (2007) afirman: “deberíamos ayudar a construir una *sociedad mejor para todas las personas*...Una sociedad que acabe aceptando su propia realidad y la riqueza de su diversidad” (p. 188). A propósito de ello, se considera que una de las estrategias académicas para la construcción de dicha sociedad, la comprensión de la diversidad, de la inclusión educativa y el impacto teórico en las prácticas educativas, es la investigación.

Como respuesta a la diversidad, los países se han colmado de políticas públicas como garantía de derecho, por lo tanto, desde la investigación se reconoce que las escuelas han realizado un esfuerzo por ofrecer atención a la diversidad y a las necesidades educativas de los estudiantes, por lo que se ha capacitado al personal docente en dicha atención. Sin embargo, es menester tener claro

que dicha capacitación ha tenido un impacto significativo leve en la práctica educativa y ha enriquecido ligeramente la calidad de los aprendizajes de los sujetos con diversidad funcional. Ello se ha dado por la visión homogeneizadora que existe sobre la educación, así, algunas de las capacitaciones o seminarios ofrecidos a los docentes se centran en la igualdad y en la transmisión de conocimientos fragmentados acerca de la inclusión educativa y la discapacidad. De esta manera, resulta complejo solicitar a la escuela pensar y actuar en y para la diversidad desde su carácter homogeneizador. De todos modos, educar de manera incluyente, dar respuesta a los diversos intereses, estilos y ritmos de aprendizaje exige una amplia variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollo - PARTE II

4. Inclusión Educativa.

4.1 Inclusión Educativa: Una mirada desde la política pública colombiana.

Para comprender la inclusión educativa en el contexto colombiano, es menester hacer mención de las leyes y los decretos que permitieron pensar en primera instancia qué se debía hacer como sociedad para posibilitar una integración educativa y social, para posteriormente, pasar a una inclusión social y a una inclusión educativa. De esta manera, por interés investigativo, se hará mención a las leyes y los decretos que específicamente tienen que ver con la inclusión. Para ello, se realizó un análisis cronológico de las siguientes leyes y decretos: a). Constitución Política, en lo que respecta a los artículos: 13, 44, 47 y 67; b). Ley 115 de febrero 8 de 1994; c). El Decreto 2082 de 1996; d). Ley 361 de 1997; e). Ley 368 de 1997; f). Ley 762 de 2002; g). Ley 1145 de 2007; h). Ley 1346 de 2009; i). Directiva Ministerial No 15 de 2010; j). Ley Estatutaria 1618 de 2013; k). Documento CONPES Social; l). Comunicado 04 de 2016; n). Decreto 1421 de 2017.

Las leyes y los decretos en mención, se describen en la siguiente tabla y se amplían a continuación:

Leyes Nacionales de Discapacidad e Inclusión Educativa.		
<u>NORMA</u>	<u>AÑO</u>	<u>DESCRIPCIÓN</u>
Constitución política	1991	Artículos: 13, 44, 46 y 67.
Ley 115	1994	Reglamenta la Ley General de Educación.
Decreto 2082	1996	Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
Ley 361.	1997	Establece los mecanismos de integración social de las personas con limitación.
Ley 368	1997	Crea la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo.
Ley 762	2002	Ratifica la <i>Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad</i> , suscrita en la ciudad de Guatemala el 07 de junio de 1999.
Ley 1145	2007	Organiza el Sistema Nacional de Discapacidad.
Ley 1346	2009	Aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
Decreto 366	2009	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.
Directiva Ministerial No 15	2010	Establece las orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.
Ley 1618	2013	Establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
Decreto 1421	2017	Reglamenta el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad.

Tabla 1 Leyes nacionales de discapacidad e inclusión educativa. Diseño: elaboración propia.

4.1.1 Constitución Política: Artículos: 13, 44, 47 y 67.

El Artículo 13 se refiere a la igualdad real y efectiva, sin discriminación, con el concurso del Estado y atención especial a personas en situación de debilidad manifiesta, incluyendo la sanción de abusos o maltratos. En el Artículo 44 se refiere a los derechos de los niños, su prevalencia y su protección por parte de la familia, la sociedad y el Estado. El Artículo 47 se enfatiza en la obligación del Estado con los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos. Finalmente, el Artículo 67, consagra el derecho a la educación, su importancia para la formación en los derechos humanos, a la paz y a la democracia; así como la responsabilidad del Estado y la Familia, garantizando cubrimiento y las mejores condiciones de acceso y permanencia, en coordinación entre la nación y los entes territoriales.

4.1.2 Ley 115 de febrero 8 de 1994: Ley General de Educación.

La cual presenta las normas colectivas para regular el Servicio Público de la Educación. La Ley contempla un total de once títulos en los que se estipulan: Título I: disposiciones generales. Título II: estructura del servicio educativo, compuesta por la educación formal, la educación preescolar, la educación básica, la educación media, la educación no formal y la educación informal. El Título III, refiere las modalidades de atención educativa a poblaciones, de esta manera, se presentan los lineamientos de la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural, y la educación para la rehabilitación social. El Título IV, destaca la organización para la prestación del servicio educativo, tales como el currículo y el plan de estudios, la evaluación y la organización administrativa del servicio. El Título V, ofrece lineamientos sobre la formación y capacitación de los educandos y los beneficios estudiantiles. El Título VI, presenta las generalidades de los educadores, la formación, la carrera docente, el escalafón docente, de los directivos docentes y los estímulos para docentes. El Título VII, presenta la definición y características de los establecimientos educativos, tales como: el gobierno escolar. El Título VIII, evidencia la dirección, administración, inspección y vigilancia de la Nación, de las entidades territoriales, de las juntas de educación, de los foros educativos, la inspección y vigilancia de la educación. El Título IX presenta la financiación de la educación y el Título X, las normas especiales para la educación impartida por particulares, tales como el régimen laboral y de contratación, y los derechos académicos. Finalmente, la Ley 115 de 1994 presenta el Título XI, formula las disposiciones varias.

Para interés del proceso de tesis, se hará mención de algunos artículos del Título I, y II, particularmente en lo que refiere a la educación formal. No obstante, el lector encontrará especialmente la presentación más detallada del Título III. “Modalidades de atención educativa a poblaciones” que contienen las especificaciones para la educación de distintos grupos sociales de Colombia, para interés de la investigación, se ahondará solamente en la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales y la educación de los grupos étnicos. Asimismo, se hará mención al capítulo 2: Currículo y plan de estudios. Igualmente, se hace una breve mención al Título V: Organización para la prestación del servicio educativo. Finalmente se hará una breve mención al Título VI en lo que respecta a la formación de educadores. La Ley 115 y los trece fines de la educación se estipulan en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tienen todos los seres humanos, particularmente en el Artículo 67. En la Ley 115 (1994) se postula que el Estado deberá atender de forma permanente los factores que intervienen en la calidad académica y en el mejoramiento de la educación, tales como: la formación y cualificación docente, los recursos y métodos educativos, orientación educativa, evaluación del proceso educativo, entre otros. La ley 115 involucra a la familia en el proceso de formación y en la calidad de la educación, claro está que también la calidad le corresponde al Estado y a la sociedad y la Nación tiene como responsabilidad, velar por el cubrimiento (Ley 115, 1994).

Respecto a los trece fines de la educación que plantea la Ley 115 se destacan tres de ellos, los cuales serán objeto de análisis en los resultados de la presente investigación. De esta manera: el principio 1, plantea que: “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Ley 115, 1994, p. 2). El principio 2, propone: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (p. 2). El principio 6, afirma que: “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (p.2).

La Ley 115 presenta también la necesidad de la creación de comunidades académicas para el diseño, la ejecución y la evaluación del Proyecto Educativo Institucional, éstas deberán estar conformadas por: estudiantes, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administrativos. La Ley 115 hace énfasis en el rol de la familia como núcleo principal de la sociedad y el primer garante de la educación de los hijos y a la sociedad le corresponde garantizar el derecho a la educación, según el Artículo 9. La Ley 115 también especifica que la educación formal se deberá organizar por ciclos lectivos, específicamente, en tres niveles: el preescolar, básica primaria y secundaria y la media. Los niveles comparten el mismo objetivo: “el desarrollo integral de los educandos” (p. 4). Éste se logra a partir de ocho acciones, (para interés del proyecto de investigación, se mencionan un par de ellas) una de éstas es “proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos” (p.4). “fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos” (p.4). La Ley 115, establece también las nueve áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento que deben ofertarse en el currículo y el Proyecto Educativo Institucional, en consecuencia, entre las áreas se encuentran: 4. la educación ética y en valores humanos. 7. las humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, 8. Las matemáticas (Se hace mención solamente a las que son de interés investigativo).

La Ley 115, en el *Título III Modalidades de atención educativa a poblaciones*. En el Capítulo 1: *Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales*, se destaca que para el año 1994, se seguía considerando como adecuado utilizar la palabra limitación para hacer referencia a las personas en condición de discapacidad, además de ello, en este apartado de la Ley, se propone la integración como un aspecto que conforma el servicio público educativo y aún no se hace referencia a la inclusión educativa.

De modo que, según la Ley 115, las instituciones educativas deberán organizarse a través de convenios con “acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de los educandos” (p. 12) con limitaciones. Asimismo, para garantizar la integración, el Estado es el encargado del fomento de programas y experiencias para la formación docente. Igualmente, el Gobierno Nacional contribuirá al establecimiento de “aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales... con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones” (p. 13). Respecto a los estudiantes con capacidades

excepcionales, el Artículo 49 propone que el Gobierno Nacional, suministrará a las instituciones educativas la “organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral” (p. 13).

A propósito de la diversidad, la Ley 115 en el Capítulo 3: *educación para grupos étnicos*, postula que la educación que se ofrece a las comunidades que conservan una cultura, lengua, tradiciones y fueros autóctonos, deberá estar sujeta al ambiente, al proceso productivo, social, cultural y deberá respetar las creencias y tradiciones. Asimismo, en el Artículo 56, se presentan los fines y principios generales de la educación tales como la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, etc., deberán orientar la formación de los grupos étnicos. La Ley 115, afirma que, el propósito de la Etnoeducación es consolidar “los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (p.14). El Artículo 57 postula el respeto a la lengua materna, por lo que, “la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, será bilingüe” (p.14). Respecto a la formación de los educadores, el Art. 58 plantea que “el Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos...” (p.14). Además, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en acuerdo con los grupos étnicos ofrecerá asesoría especializada en el desarrollo curricular, escritura de textos educativos, en la realización de programas de investigación y capacitación etnolingüística (Ley 115, 1994). En lo que compete a la selección de los educadores, según el Art. 62, las autoridades competentes, junto con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores, que trabajarán en los territorios; se privilegiarán a los miembros de las comunidades. Éstos deberán acreditar formación en Etnoeducación, conocimientos básicos del grupo étnico, particularmente en el uso de la lengua materna y manejar el castellano (Ley 115, 1994).

En lo que respecta al Capítulo 2: currículo y plan de estudios de la Ley 115 de 1994, se define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local...” (p. 17). En este apartado de la Ley, se cuenta con el Art. 77, en el que se plantea

que las instituciones de educación formal gozan de autonomía escolar para agregar asignaturas optativas, adoptar métodos de enseñanza, organizar las actividades formativas, etc. El Art. 78 postula que es el MEN el encargado de diseñar “los lineamientos generales de los procesos curriculares y establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos” (p.17). En la Ley 115, el Título V De los educandos, plantea en el Art. 96. “El reglamento interno de la institución educativa establecerá las condiciones de permanencia del alumno en el plantel y el procedimiento en caso de exclusión” (p.21). En el capítulo 2, se plantea como un beneficio estudiantil a los cincuenta estudiantes que obtengan puntajes altos en los exámenes de Estado, ya que ello les avalará el ingreso a programas de educación superior en instituciones del Estado, Art. 99, Ley 115 de 1994. Para terminar, en lo que respecta a la formación de los educadores, en la Ley 115 de 1994, es fundamental formar al educador en la más alta calidad científica y ética, además de ello, se deberá desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador y específicamente en el Art. 110 se afirma que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional” (p. 24).

4.1.3 Decreto 2082 de 1996: Atención Educativa para Personas con Limitaciones o con Capacidades o Talentos Excepcionales”

El Decreto 2082 está basado en el Artículo 189 de la Constitución Política de Colombia y en el Capítulo 1º del título III de la Ley 115 de 1994, además, está compuesto por un total de seis capítulos. El primero de ellos denominado *aspectos generales*, el cual está compuesto por cinco artículos. El capítulo II, *orientaciones curriculares especiales*, el capítulo III, *organización para la prestación del servicio educativo* compuesto cada uno de ellos por seis artículos; el capítulo IV *formación de educadores*, el capítulo V *apoyo financiero* compuesto cada uno por tres artículos; el capítulo VI *disposiciones finales y vigencia*, compuesto por cinco artículos. Para intereses de la tesis, se hará una breve mención al capítulo I, II y III. De modo que, dos años después de la publicación de la Ley 115 de 1994, en el Decreto 2082 se continuó también con la denominación de limitación para hacer referencia a las personas en condición de discapacidad. Es posible que, el Decreto 2082 de 1996 se haya diseñado como un complemento de la Ley 115 de 1994, pues en la misma no se evidencian argumentos para la atención educativa de las personas con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales.

El Decreto 2082 de 1996 postula que el servicio público educativo deberá atender las limitaciones de tipo “físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales” (p.1). Así, la atención educativa será de carácter formal, no formal e informal y se ofrecerá por medio de un proceso de formación en instituciones de carácter público y privado. La formación deberá difundirse desde el “respeto de la cultura, el ambiente y las necesidades particulares” (p. 1). El Artículo 3, del Decreto 2082 propone cuatro principios: a). *Integración social y educativa*: por medio del cual se debe ofrecer la educación desde la atención necesaria para ello, proporcionando los apoyos de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológicos necesarios; b). *Desarrollo humano*: debe establecer las condiciones pedagógicas para que las personas con limitaciones o talentos excepcionales desarrollen sus potencialidades y los logros en lo que refiere a los valores humanos, intelectuales, sociales y culturales; c). *Oportunidad y equilibrio*: el servicio educativo debe proporcionar el acceso y la permanencia de los estudiantes con condiciones diferenciales. El d). *Soporte específico*: la población deberá recibir atención específica según la naturaleza de la limitación o excepcionalidad (Decreto 2082, 1996).

Un aspecto fundamental a rescatar del Decreto 2082 es el capítulo II *orientaciones curriculares especiales*, el cual refiere que, las instituciones educativas al recibir población en condición de limitación o excepcionalidad, deberán realizar las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, y de capacitación docente necesarias para ofrecer un servicio integral, tal como aparece en el Artículo 7 6. Así pues, en el Art. 7, el proyecto educativo institucional, también deberá reformarse e incluir proyectos personalizados en los que se interrelacionen componentes, instrumentos y medios que permitan la integración y el incremento de los niveles de motivación, competitividad y realización personal de los sujetos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (1996). En el Art. 8 se advierte la necesidad de evaluar los aprendizajes teniendo en cuenta las características de los educandos, es decir, las evaluaciones deberán adecuarse a sus códigos y lenguajes comunicativos específicos. En lo que respecta a las pruebas del Estado, aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el Art. 9 afirma que, se “deberán tomar las previsiones en cuanto acceso a las mismas y a los apoyos y recursos necesarios para permitir a las personas con limitaciones la presentación de dichas pruebas” (p.3).

En lo que respecta al Capítulo III *organización para la prestación del servicio educativo*, el Decreto 2082 de 1996, en el Art. 12, plantea el plan de cubrimiento gradual de atención educativa para las personas con limitaciones. En el Art. 13, se propone que, para facilitar el cumplimiento del Art. 12, se crearán aulas de apoyo especializadas, de acuerdo con los requerimientos y necesidades identificados (el Gobierno Nacional, subvencionará la creación de las aulas). El Decreto 2082, el Art 14 comprende las aulas de apoyo especializadas “como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para brindar los soportes...que permitan la atención integral de los educandos” (p.4). Igualmente, los equipos que brindarían atención a dichas aulas, estarán conformados por los miembros de la comunidad educativa tales como: docentes, padres de familia, directivos, quienes contarán con asesorías de personal calificado en la atención a la discapacidad. Las entidades territoriales deberán ofrecer las unidades de atención integral, compuestas por profesionales de distintas disciplinas encargados de ofrecer programas para la atención a la discapacidad, desde los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos que se requiera; Art 15 (Decreto 2860, 1996). El Art. 16 plantea la adecuación de proyecto educativo institucional para la atención a la discapacidad.

Se analiza que en lo presentado en el Decreto 2860 de 1996, la palabra inclusión aún no aparece explícitamente, el término utilizado es el de integración social y académica, asimismo, la denominación para la discapacidad se hace desde el termino limitación; sin embargo, se reconoce que el Decreto 2860 fue un paso fundamental para que las instituciones educativas iniciaran con la atención educativa de las personas con discapacidad o con talentos excepcionales, claro está, acentuando la necesidad del apoyo gubernamental. Se destaca además que el Decreto posibilitó que, desde la política pública, las instituciones educativas se movilizaran y flexibilizaran para la atención educativa de la discapacidad.

4.1.4 Ley 361 de 1997: Mecanismos de Integración Social de las Personas con Limitación.

En primer lugar, la Ley 361 de 1997 especifica entre otras cuestiones, las adecuaciones arquitectónicas, de transporte, laborales y de comunicación que deberán hacerse para permitir la accesibilidad y la integración social de las personas en condición de discapacidad. En segundo lugar, los principios de la Ley 361 se fundamentan “en los artículos 13, 47, 54 y 68 de la

Constitución Nacional” (p. 1). Los cuales se basan en la dignidad de las personas en condición de discapacidad. La Ley 361 de 1997 está compuesta por: Título I: de los principios generales; Título II: de la prevención, la educación y la rehabilitación; Título III: del bienestar social; Título IV: de la accesibilidad y Título V: disposiciones generales. Para efecto del análisis de la tesis de maestría, se hará mención a los títulos I, II y IV.

En relación con el Artículo 2, la Ley 361 de 1997 afirma que el Estado velará para que no haya discriminación sobre ningún habitante del territorio colombiano. En la Ley 361, al igual que en la Ley 115 y en el Decreto 2082, se continúa con el propósito de la integración social de las personas con limitación, basados en los derechos proclamados por Naciones Unidas. El Art. 4 hace referencia a la responsabilidad del Estado para ofrecer: prevención, cuidados médicos, psicológicos, rehabilitación, educación, orientación, integración laboral y garantía de los derechos fundamentales a las personas con discapacidad (Ley 361, 1997). El Art. 5 establece que las personas con limitaciones, deberán aparecer afiliadas al Sistema de Seguridad en Salud y serán identificadas a través de un carné en el que aparece el tipo de limitación y si ésta es moderada, severa o profunda. El carné “servirá para identificarse como titular de los derechos establecidos en la presente Ley” (p. 2). El Art. 6, refiere que se creará el “Comité Consultivo Nacional de las personas con Limitación”, el cual será garante del cumplimiento de los derechos expresados en la Ley 361.

La Ley establece que creación del Comité deberá realizarse en los siguientes seis meses a la vigencia de la Ley, Colombia cumplió con ello. El Art. 7 plantea la necesidad de la prevención de las limitaciones desde “el control pre y post natal, el mejoramiento de las prácticas nutricionales, de los servicios sanitarios... el control de accidentes” (p. 2). El tema de la prevención, deberá analizarse también en la formación de profesionales de la salud, la psicología, la educación, etc. Específicamente en lo correspondiente a las enfermedades y las “demás causas de limitación y minusvalías” (p.2.). La Ley 361, al igual que la Ley 115, defiende la formación integral del servicio educativo de las personas con limitaciones, rechaza la discriminación de cualquier tipo, estableciendo en el Art. 11 “la integración de la población con limitación a las aulas regulares” (p.3), así como la adaptación de materiales educativos especializados para la atención a las necesidades educativas. En la Ley 361, Art. 15, se agrega que las bibliotecas públicas y privadas

deberán contar con servicios especiales que permitan que las personas con limitación accedan a ellas, también, en el Art. 18 se adiciona el tema de la rehabilitación integral de la discapacidad para el mejoramiento de la calidad de vida y desde el Capítulo IV se mencionan los artículos correspondientes a la integración laboral, como estrategia de inclusión social, así, el Art. 26 plantea que: la limitación de un sujeto no podrá ser impedimento para una vinculación laboral, ni ninguna persona con limitación podrá ser despedida en razón de ésta. En el Art. 31 se afirma que “los empleadores que ocupen trabajadores con limitación no inferior al 25% comprobada y que estén obligados a presentar declaración de renta, tienen derecho a deducir de la renta el 200% del valor de los salarios y prestaciones sociales pagados durante el período gravable” (p.6). Esta última cita en particular es bastante dicente, pues la integración laboral se sostiene de un beneficio económico que el Estado otorga al empleador. Respecto a la accesibilidad para las personas con movilidad reducida, el Art. 44 comprende la accesibilidad, como aquella que permite que los sujetos se desplacen en un ambiente o espacio, de manera fácil y segura. Asimismo, se hace mención a las barreras arquitectónicas que no permitirían la accesibilidad.

El Art. 47 plantea “la construcción, ampliación y reforma de los edificios...se efectuarán de manera tal que sean accesibles a todos los destinatarios” (p.9); el Gobierno Nacional será quien determine las disposiciones de los diseños de las edificaciones, también se encargará de velar y verificar que éstas se lleven a cabo, ello en pro de la eliminación de las barreras arquitectónicas. Igualmente, en el Art. 55 se destaca que el medio de transporte masivo, los puentes peatonales, tunes o estaciones deberán estar adecuadas para permitir la accesibilidad de todas las personas; el Art. 56, los sitios de recreación como las salas de cine, deberán contar un con un 2% de la capacidad total, adecuado con espacios que permitan la accesibilidad de las personas con movilidad reducida, por ejemplo, la construcción de rampas y de espacios para ubicar la silla de ruedas. De la misma manera, en la Ley 361 de 1997, se plantea que el transporte, los parqueaderos y los semáforos, las zonas de cruce peatonal deberán modificarse para permitir la accesibilidad. Asimismo, según el Art 67, “las emisiones televisivas de interés cultural... deberán disponer de servicios de intérpretes o letras que reproduzcan el mensaje para personas con limitación auditiva” (p. 12) y el lenguaje de las personas sordas, será reconocido como tal por todas las autoridades públicas y privadas.

Se analiza que, el Decreto 2082 y el Decreto 276, aparecen como una ampliación de las leyes 115 y 361, en lo que respecta al Decreto 2082, éste amplía lo planteado en la Ley 115 sobre la atención a la discapacidad. Y el Decreto 276 de 2000, amplía la Ley 361 de 197, en lo que respecta a la creación del Consultivo Nacional de las personas con Limitación, pues se amplía el número de personas que conformará dicho Consultivo y se establecen los roles. Se analiza también que la Nación desarrolló la creación del Consultivo en el año 1996, tal como lo plantea la Ley 361.

4.1.5 Ley 368 de 1997: Creación de la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo – Fondo Plante.

En la Ley 368, el Fondo de Solidaridad Social se funda como un establecimiento público, el cual estará ubicado en la capital del país y entre sus objetivos, financiará proyectos y programas sobre educación, empleo alimentación, seguridad social, actividades culturales y deportivas con los sectores más pobres y vulnerables de Colombia, entre los cuales están las personas víctimas de violencia, con discapacidades, la tercera edad, la mujer, la niñez, grupos marginados. En la ley se plantea la atención a víctimas por desplazamiento forzado. En lo correspondiente al Fondo de Programas Especiales para la Paz, la Ley 368, los Artículos 9 y 10, establecen que el Fondo deberá ser creado por la presidencia de la República y tendrá como principal función el diseño y desarrollo de programas para el fomento de la Paz, orientados a promover “la reincorporación a la vida civil mediante su desmovilización y la dejación de armas” (p. 4). En lo que respecta al Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo, el Art. 14 y 15 afirman, la creación del mismo, el cual tendrá como finalidad el financiamiento de proyectos para la creación de oportunidades lícitas de generación de ingresos, para los productores de cultivos ilícitos.

Aunque la Ley 368 no menciona el término integración, ni inclusión, se consideró pertinente su análisis, en lo que respecta a la necesidad de crear fondos que posibiliten el desarrollo de programas para los grupos vulnerables de Colombia, ya que ésta es una forma de menguar la discriminación y la exclusión a la población indígena, campesina, discapacitada, afrodescendiente, entre otros. Asimismo, la pertinencia de incluir la Ley 361 en la investigación se originó por los distintos acuerdos de paz que Colombia ha tenido que liderar desde el año 1990 y 1991 con guerrillas como el Movimiento 19 de abril, más conocido como M19, la corriente de Renovación

Socialista que hacia parte del ELN y el Movimiento Armado Quintín Lame. Igualmente, en la actualidad, el país está atravesando por un momento histórico importante, puesto que el 24 de noviembre de 2016 se firmó el “*Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*”, de esta manera, aunque la Ley 361 data del año 1997, la firma del Acuerdo en el 2016 es una muestra de los años transcurridos y de los procesos en torno a la paz que Colombia ha tenido que experimentar.

4.1.6 Ley 762 de 2002 por la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”.

La Convención fue firmada en Guatemala el 6 de julio de 1999 y ratificada entre los años 2000 y 2011 por países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Panamá, Paraguay, Jamaica, Haití, Venezuela, Uruguay, entre otros. Colombia ratificó la alianza a la Convención en el 2004. Por consiguiente, la Ley 762 de 2002, conforme al propuesto por la Convención, afirma que los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, son iguales al resto de la sociedad. La Convención tiene como propósito “la prevención y la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad” (p. 2); para lograr el objetivo, se proponen varios artículos entre los que se destaca que se deberá adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo y laboral, para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración social. La Convención afirma que, para eliminar todas las formas de discriminación, se deben hacer cambios en lo que respecta al transporte, a las edificaciones, a los vehículos, en el área laboral, ya que éstos fueron construidos sin tener presente las necesidades particulares de los sujetos en condición de discapacidad, por ello, deberán re diseñarse para que puedan ser de uso universal. Con ello, la Convención plantea la eliminación paulatina de las barreras mentales y arquitectónicas, para así facilitar la accesibilidad. La Convención también propone trabajar en la prevención de todas las discapacidades prevenibles, tal como lo afirma la Ley 361 de 1997 el Art. 8. Asimismo, la expone que, a través de campañas y programas se sensibilice a la población sobre la discapacidad, para con ello, cambiar poco a poco los estereotipos y eliminar los prejuicios que se tienen frente a la población con discapacidad.

4.1.7 Ley 1145 de 2007: Sistema Nacional de Discapacidad.

Las normas que componen la Ley 1145 tienen como propósito formular y efectuar la política pública en discapacidad, al mismo tiempo, es la Ley que permite que se organice el Sistema Nacional de Discapacidad (SND), entendido como “el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad” (p.1), el cual será el encargado de garantizar que se lleven a cabo los principios de la Ley 1145. A su vez, se definen los términos persona con discapacidad y situación de discapacidad, asimismo, se menciona el derecho a la autonomía y a la participación de todos los sujetos. La Ley 1145 de 2007 propone el término descentralización para reconocer la diversidad y heterogeneidad de las regiones de Colombia. Igualmente, aporta a la promoción, prevención y rehabilitación, tal como lo hace la Ley 361 y la Ley 762. En el Artículo 3 de la Ley 1145 de 2007, se mencionan los nueve principios que orientan la Política Pública Nacional para la Discapacidad, entre los cuales están: 1. Enfoque de derechos; 2. Equidad; 3. Solidaridad; 4. Coordinación; 5. Integralidad; 6. Corresponsabilidad Social; 7. Sostenibilidad; 8. Transversalidad y 9. Concertación. De los principios, el que tiene una relación directa con la inclusión es el de equidad, a través de la igualdad de oportunidades. En el Art. 5, se propone la organización del SND, el cual será el encargado de “garantizar la articulación de las políticas, los recursos y la atención a la población en situación de discapacidad” (p.3). a la vez, se determinan que el SND estará conformado por cuatro niveles: 1. Sistema Nacional de Discapacidad, 2. Consejo Nacional de Discapacidad, 3. Comités Departamentales y Distritales de Discapacidad y 4. Comités Municipales y Locales de Discapacidad, asimismo, se establecen las funciones que tendrá cada uno a su cargo (Ley 1145, 2007).

4.1.8 Ley 1346 de 2009 por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

La Ley 1346 por medio de ésta, Colombia aprueba tres años después la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, de esta manera, la Ley retoma los principios de la Convención, de los cuales se destacan el reconocimiento de la discapacidad como “un concepto que evoluciona” (Ley 1346, 2009, p. 2), asimismo, se reconoce la diversidad y la discriminación como una vulneración de la dignidad. De igual manera, la Convención destaca que pese a los

esfuerzos que se han realizado por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, el acceso y la participación, aun así, se sigue contando con barreras que imposibilitan la participación en igualdad de condiciones, de esta manera, en la actualidad, se sigue contando con la vulneración de los derechos humanos en las personas con discapacidad. La Convención, entre otros asuntos, destaca también que “la mayoría de las personas con discapacidad viven en condiciones de pobreza” (Ley 1346, 2009, p. 3) y tiene como propósito el promover, proteger y asegurar el goce pleno de los derechos humanos de las personas en condición de discapacidad. Por lo que se deberán promover estrategias para los ajustes razonables, los diseños universales para así promover la garantía de derechos, la participación e inclusión plena y efectiva. En la Convención, el Art. 24 trata el componente de educación, el cual se reconoce como derecho universal, que deberá ser cumplido sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades (Ley 1346, 2009). De esta manera, se deberá garantizar que los sujetos en condición de discapacidad, no queden excluidas del sistema general de educación, ello indica que los sujetos con discapacidad deberán acceder a la educación primaria y secundaria inclusiva, gratuita y de calidad, para ello, las instituciones educativas realizarán los ajustes razonables en función de las necesidades individuales (Ley 1346, 2009).

4.1.9 Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

En el Decreto se aplica a las entidades territoriales que ofertan la educación inclusiva a estudiantes que vivencian barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales. De esta forma, la educación que se brinde deberá ser de calidad, pertinente y sin ningún tipo de discriminación. En el Decreto 366, se comprende la pertinencia como los apoyos que deben ofrecer las instituciones educativas para la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad o talentos excepcionales. En el Decreto 366, se especifica qué se entiende por persona con discapacidad o capacidades, talentos excepcionales y apoyos particulares. Al mismo tiempo, detalla las responsabilidades de las entidades territoriales para organizar la oferta educativa para las personas en condición de discapacidad o talentos excepcionales, entre las cuales están: aplicar evaluaciones psicopedagógicas, añadir la política de educación inclusiva, incorporar los lineamientos programas

y planes del Ministerio de Educación Nacional (MEN), promover programas de formación docente sobre el tema de inclusión educativa, con el propósito de promover la misma con los estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales, garantizar una adecuada atención educativa a los estudiantes, brindándole los apoyos particulares necesarios, gestionar los apoyos para la aplicación de las pruebas del Estado, notificar al MEN las instituciones que atiendan población con discapacidad o talentos excepcionales para promover la formación docente y el personal calificado en pro de suscitar la inclusión educativa.

Así mismo, el Decreto 366 plantea que se deben realizar las adaptaciones curriculares que correspondan para la atención a la diversidad, por lo que uno de los cambios, convoca a la participación de docentes que manejen la Lengua de Señas Colombiana (LSC) para promover la atención a la población sorda, o en su defecto, se debe contar con un intérprete, el cual hará de mediador entre la comunidad sorda y la comunidad oyente, igualmente, para la atención educativa de los y las estudiantes en condición de ceguera, baja visión o sordo ciegos, los docentes deberán estar capacitados en el uso de lectura y escritura Braille. A la par, el Decreto 366 especifica cuántas personas y el perfil que se requiere en las instituciones educativas para el reporte de la atención a la discapacidad. Así, para las personas con discapacidad cognitiva como el Síndrome de Down, el porcentaje máximo de estudiantes incluidos deberá ser inferior al 10% del total de estudiantes por grupo, para la discapacidad motora, el porcentaje no podrá ser superior al 20% (Decreto 366, 2009). Igualmente, en el Decreto 366 se especifica lo correspondiente a la contratación del servicio de apoyo pedagógico.

4.1.10 Directiva Ministerial No 15 del 20 de mayo de 2010.

Por medio de la cual se brindan las orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). De esta manera la Directiva Ministerial, en apoyo al Decreto 366 de 2009, tiene como propósito “garantizar una eficiente y oportuna prestación del servicio educativo a la población que por su condición de discapacidad o de capacidades o talentos excepcionales, presenta necesidades educativas especiales” (Directiva Ministerial No 15, 2010, p. 1). De esta manera, por medio del CONPES, el Ministerio de Educación Nacional adiciona el 20% a la tipología de cada entidad territorial. Por lo

que dichos recursos deberán invertirse en la contratación de servicios de personal de apoyo, el suministro de dotación y la adecuación de la infraestructura educativa estatal.

4.1.11 Ley Estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

La cual tiene como objetivo “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (Ley Estatutaria 1618, 2013, p. 1). Y se fundamenta en los principios de dignidad humana, equidad, justicia, inclusión, no discriminación, pluralismo, diversidad, accesibilidad, participación, aceptación de las diferencias. (Ley Estatutaria 1618, 2013). En lo que respecta a la inclusión educativa, la Ley Estatutaria 1618 plantea que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), incorporará criterios de inclusión educativa de personas en condición de discapacidad como elementos pertinentes para las estrategias y los mecanismos de comprobación de calidad de la educación superior. Además, se deberá incentivar el diseño de programas de formación docente sobre inclusión educativa a la diversidad y la flexibilización curricular en procura de la calidad educativa.

La Ley Estatutaria 1618, se enmarca en la garantía de un enfoque inclusivo educativa en la educación superior; de esta manera, las instituciones deberán en su misión ser coherentes con los postulados de la inclusión y promover recursos didácticos y pedagógicos, así como la vinculación de recurso humano capacitado para promover la inclusión educativa y la accesibilidad de personas en condición de discapacidad. La Ley Estatutaria promueve también lo relacionado con la inclusión social, definiéndola como “un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación” (Ley Estatutaria 1618, 2013, p.2); igualmente, la Ley Estatutaria 1618 (2013) hace un aporte fundamental en el tema de diversidad, ya que “promueve una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como

sujetos de derecho” (p. 15). Así, la Ley 1618 favorece la inclusión educativa desde la atención a la diversidad y la flexibilización del currículo.

4.1.12 Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

El Decreto 1421 establece la atención educativa a la población con discapacidad, el cual debe ser aplicado por el territorio nacional, incluyendo a las familias, los cuidadores, los establecimientos de educativos de preescolar, básica y media, instituciones que ofrezcan educación para adultos, de carácter público o privado y el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (Decreto 1421, 2017). De esta manera, la atención educativa a la población con discapacidad, está enmarcada en la educación inclusiva; la cual tiene los principios mencionados en la Ley 1618 de 2013. El Decreto 1421 presenta las definiciones de la accesibilidad, el acceso a la educación para las personas con discapacidad, las acciones afirmativas, los ajustes razonables, el currículo flexible, el Diseño Universal para el Aprendizaje, el esquema de atención educativa, el estudiante con discapacidad, la permanencia educativa para las personas con discapacidad, el Plan Individual de Ajustes Razonables y la educación inclusiva. Igualmente, en el Decreto 1421 se estipula que el Ministerio de Educación Nacional girará un 20% de porcentaje adicional por cada estudiante reportado en el Sistema de Matricula (SIMAT) para favorecer la prestación de un servicio eficiente y oportuno. Así mismo, el Decreto 1421 destaca las responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional en materia de inclusión educativa.

4.2 Inclusión Educativa: Aquella que Permite *Estar*, pero: ¿Realmente Permite *Ser*?

Para el presente estudio es indispensable analizar algunos fundamentos teóricos que constituyen el marco de la inclusión educativa, dicho análisis permite reconocer que Colombia como país multicultural enfrenta desde 1990 grandes desafíos en materia de educación; la gran pregunta que acecha a las escuelas es: ¿cómo avanzar hacia una escuela inclusiva que permita desde el reconocimiento de la diversidad, el despliegue de las capacidades de los niños y niñas? Desde la investigación se reconoce las complejidades que implica desarrollar estrategias y prácticas educativas de inclusión al interior del contexto escolarizado, pero a su vez se admite que Colombia necesita seguir pensando estrategias en pro del desarrollo de contextos inclusivos que atiendan la

diversidad, puesto que es un país multicultural, en regiones y etnias, con problemáticas sociales que necesitan una atención desde la comprensión de lo humano y la aceptación de la diferencia, y la diversidad. Este apartado aborda el análisis de algunos fundamentos teóricos y legales que constituyen la inclusión educativa, a su vez, se presenta la forma en cómo el proyecto desde algunos fundamentos teóricos comprende el término inclusión educativa.

En lo que refiere a la definición etimológica de la inclusión, se encontró que la palabra se deriva del término *inclusa*, entendida como la “casa de expósitos” “esta denominación, en ambas formas, viene del lat. *EXCLUSA*, *esclusa*” (Coromines, 2009, p. 311). Por *exclusa* según el diccionario de la Real Academia Española, deriva el adjetivo *excluido* y *rechazado*. El término *esclusa* refiere “compartimiento con puertas de entrada y salida, que se construye en un canal de navegación para que los barcos puedan pasar de un tramo a otro de diferente nivel” (Real Academia Española, 2014). Para el proyecto de investigación, se comprende la inclusión educativa como un proceso en constante cambio, que requiere de tiempo y posibilita que los estudiantes independientemente de su condición, aprendan en la diversidad. Se reconoce que la inclusión educativa tiene que ver con los procesos de participación y como proyecto político le apuesta a la garantía del derecho a la educación de todos los sujetos. Para el proyecto de investigación se comprende que, la inclusión ha estado vinculada directamente con la población en condición de discapacidad, la diversidad de etnias, de género, con la pobreza y la vulnerabilidad. Así entonces, se analiza que, la inclusión permite que los sujetos sean reconocidos en su diversidad, genera un malestar educativo, discute la “normalidad” y posibilita que todos los sujetos piense cómo hacer para reconocer al otro u otra como un ser humano con igualdad de condiciones. Para el proyecto de investigación, se considera que la inclusión educativa nace en la política pública, permea las instituciones educativas, las familias, la sociedad y hace referencia a las actividades, acciones, metodologías y prácticas que desarrolla la comunidad educativa para atender la diversidad y promover los aprendizajes. La inclusión educativa, se entenderá en el proyecto como los postulados teóricos que algunos autores como Quiceno, Diker, Skliar y Aldo, han planteado para crear la epistemología de la inclusión.

Conviene subrayar que Booth & Ainscow (2002), plantean la inclusión como la herramienta que permite eliminar o minimizar las barreras que restringen el aprendizaje y la participación. La apuesta de ambos autores es la creación de escuelas inclusivas que posibiliten la igualdad de

oportunidades y la plena participación de los sujetos inmersos en ella y desde el Índice de Inclusión de la Unesco, la inclusión se comprende como “un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2002, p. 8). Para el índice, la inclusión no tiene que ver solamente con la integración del sujeto en condición de discapacidad al aula regular, sino que ésta es un enfoque y se relaciona con un conjunto de procesos que conllevan a que las instituciones educativas realicen un análisis crítico sobre las prácticas que están desarrollando para potencializar el aprendizaje y la participación de los estudiantes diversos. De esta manera, “la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas” Booth & Ainscow, 2002, p. 23) de la escuela y de la sociedad.

Por otra parte, en 1990 la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos-Jomtien, se destacó por sus aportes en pro de la garantía de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en niños, niñas, jóvenes y personas adultas de todos los países. Al interior de la Declaración, se destacó la necesidad de garantizar el acceso a la educación y mejorar la calidad educativa, éste fue el inicio de la creación de políticas públicas que garantizaron en primera instancia la integración y posteriormente la inclusión. Por ende, los gobiernos en pro del cumplimiento de dichos principios, han constituido compromisos ligados a la creación de políticas educativas que garanticen un sistema educativo inclusivo.

En cuanto al Índice de Inclusión de Colombia comprende la inclusión como “la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o límite su participación” (Ministerio de Educación Nacional. Índice de Inclusión, 2009, p.15). Hay que añadir que la inclusión tiene su origen en el siglo XX como una necesidad de abrir puertas sociales, derribar las barreras y acoger la diferencia. Sin embargo, se reconoce que la inclusión presenta su mayor déficit en la práctica y en lo epistémico. De ahí la pertinencia del proyecto de investigación de analizar desde una lectura de la inclusión educativa, la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de las asignaturas Matemática y Lengua Materna, pues no basta solo con un marco legal que *reconozca, proteja y valore* la diversidad, lo que todavía está incompleto es llevar dichos postulados al contexto escolar, que éstos se visibilicen desde la práctica educativa, en sociedades que se relacionan desde la asimetría, la discriminación y la exclusión (Aguilar, 2013). Hace falta

también reconocer que culturalmente se comparten historias de exclusión y segregación, las cuales se han pasado por alto y se han legitimado, por ello, la inclusión no debe convertirse en un discurso inclusivamente excluyente o legalmente excluyente, sino que, debe ser una herramienta de esperanza, de reconocimiento de la alteridad, de la diferencia, de la diversidad, de crítica a la educación actual (homogeneizadora) y de la forma de concebir el Otro. Mientras la inclusión educativa no se interpele y se analice críticamente, será muy difícil hacerla realidad y comprenderla como un proceso que pertenece a todos, depende de todos y es para todos.

El análisis de la inclusión educativa tendría que hacerse más allá de los marcos legales, puesto que ésta, no debe responder solo a la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), ni debe acentuar las diferencias, ni mucho menos caer en dualismos tales como: bueno-malo, sano-patológico, normal-anormal, y es ahí precisamente donde radica la complejidad de hacer realidad la inclusión educativa, pues aunque se reconoce la diversidad como un eje fundamental, es inevitable a su vez, no encontrar como segundo y tercer eje: la discapacidad y la diferencia, no precisamente para reconocerlos, sino para cuestionar a los sujetos en dicha condición. Por ello, será necesario ampliar las investigaciones sobre inclusión educativa, educación inclusiva, exclusión, segregación y discriminación para así conceptualizar teórica y epistémicamente el objeto de estudio de la inclusión.

Estudiar la escuela inclusiva implica realizar una primera aproximación desde la política, ya que es desde ahí que se hace visible, toma reconocimiento e implica impactos que recaen sobre los sujetos. Desde las políticas sociales para la inclusión, se ubica a la escuela como uno de los espacios para gestionar la diversidad (Aguilar, 2013). La inclusión cuenta con definiciones polisémicas, que tienen el tinte de la política pública y de lo que algunos autores intentan analizar y definir sobre qué es la inclusión educativa, alejándose del discurso legal. El proyecto de investigación presenta un análisis de la inclusión educativa desde autores como Daniel Valdez (2009), Carlos Skliar, (2010) Humberto Quiceno (2011), Aldo Ocampo (2014). Los postulados de los autores mencionados, han permitido pensar la inclusión educativa como un proceso crítico que avanza paulatinamente, que aún no está terminado. Un asunto que compete a todos los ciudadanos y no sólo a los sujetos en condición de vulnerabilidad, exclusión o discriminación.

Para comprender la inclusión educativa, es necesario reflexionar sobre la diversidad. Si bien es cierto que la inclusión inicia en un discurso político que quizá de manera inconsciente promueve prácticas de segregación y exclusión, también es la muestra del fracaso de la educación como derecho humano. Pues si éste se garantizará, no se tendría la necesidad de diseñar más leyes que ayuden al reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia, puesto que el derecho a la educación, debería ser garante de que estos aspectos se cumplan. Bien es sabido que, la inclusión educativa, además de contar con leyes y artículos que la sustenta, ha sido criticada por autores como Diker (2013) y Ocampo (2014); para este último, la educación inclusiva enfrenta actualmente dificultades epistemológicas por su relación con la igualdad de oportunidades, sobre todo, por el marcado paralelismo de la inclusión con la discapacidad, la pobreza, la vulnerabilidad, lo cual contrarresta el potencial que representa la inclusión para la atención a la diversidad, por lo que se hace necesario pasar de una pedagogía de la inclusión a la garantía de una Educación para Todos que atienda las necesidades educativas particulares de los estudiantes.

Para Ocampo (2014) la inclusión educativa cuenta con un modelo teórico escasamente construido y con factores que han conllevado a la ausencia de un saber pedagógico y epistémico que permita el análisis de la inclusión más allá de los postulados políticos. Por lo cual, la inclusión educativa no es una disciplina, no es una ciencia y su nivel de desarrollo conceptual es correspondiente a su origen; así, se considera que la inclusión educativa es “una forma de pensamiento” (Quiceno, 2011, p. 23) que invita a analizar lo que significa e implica estar juntos en la educación y convivir en un espacio escolar que demanda entre otras, homogeneidad. Por otro lado, la investigación comprende la inclusión educativa como un proceso complejo que posibilita que los centros educativos brinden atención a la diversidad de los niños y niñas sin exclusiones de ningún tipo. De esta manera, si la inclusión educativa se materializa a través de las prácticas educativas, se consolidarán contextos educativos que acojan la diversidad y valoren las diferencias; puesto que, la inclusión debe ser una forma de pensarse el otro, el sí mismo, el nosotros, los espacios compartidos y la diversidad.

La inclusión educativa está pensada, escrita y ha sido divulgada en textos (distintos marcos legales), para posteriormente ser trasladada al contexto, específicamente, el escolar. Se considera que el contexto debe ser primero leído, analizado y comprendido desde la práctica educativa para

después intentar pasarlo a texto, lo cual permitiría una mejor comprensión de lo que implica la inclusión desde los actores principales (estudiantes, padres, maestros y comunidad educativa) en relación con el contexto educativo. La inclusión educativa es un proceso de aprendizaje para los docentes, directivos, estudiantes y demás personal de la escuela; requiere de disposición, responsabilidad y ética. La inclusión es “un estar siendo como proceso” (Skliar, 2010, p. 38), se trata también de un aprender a estar juntos en la escuela. De igual manera, la inclusión educativa debe permitir que el estudiante no sólo ocupe un lugar y tenga claridad sobre cuál es su oficio, sino que, el estudiante pueda *Ser* desde la diversidad al interior del contexto escolarizado; el estar siendo es una particularidad de la alteridad. Bien afirma el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), “Los principios de la inclusión deberían formar parte de los programas de formación de maestros e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen a los maestros oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva” (p.17).

Cabe recordar que, desde mediados del siglo XX la inclusión educativa se ha convertido en un mandato en los procesos educativos; con su característica de expansión, la escuela hizo su más grande esfuerzo por la integración de los sujetos. En el año 1990 a partir de la aparición de un cúmulo de reformas y leyes en pro de garantizar una Educación para Todos, la inclusión educativa tomó fuerza como discurso político, convirtiéndose en una palabra que tiende a ser tanto inverosímil como “esperanzadora” puesto que pretende “resolver” el problema de la desigualdad, la exclusión y la discriminación. Convirtiéndose también en un imperativo y una obligación a cumplir en el contexto escolar.

4.2.1 Críticas a la Inclusión Educativa.

Desde la aparición de la inclusión educativa, se consolidaron algunas críticas sobre el proceso; hay quienes apuestan por el diseño y desarrollo de estrategias y prácticas inclusivas, pero también, hay quienes por el contrario, no creen en lo que plantea la inclusión desde el ámbito legal. De esta manera, Gabriela Diker (2013) plantea algunos dilemas que conlleva la inclusión. En primera instancia, la autora mantiene una postura crítica de la inclusión afirmando que llegó para reemplazar el mandato de la “universalización” de la educación. Así mismo, el concepto de inclusión para Diker (2013), abarca un sinnúmero de contradicciones y paradojas, que, si no se despejan de manera adecuada, pueden terminar contribuyendo a producir precisamente los efectos

que pretende aminorar, es decir, las consecuencias de la exclusión. Es menester también analizar el crecimiento que ha tenido las políticas de inclusión, el cual advierte sobre un incremento de la exclusión social y de la desigualdad. De esta manera, “la inclusión solo se define en relación con la exclusión, y con todos los conceptos emparentados por analogía de uso: vulnerabilidad, marginalidad, pobreza, riesgo... Son estos conceptos, los que definen el campo de influencia de las acciones de inclusión educativa” (Diker, 2013, p. 2).

Diker (2013) y Skliar (2010), permiten a través de sus postulados tener una mirada de precaución hacia la inclusión educativa. Los autores en mención posibilitan un análisis crítico y evitan pensar la inclusión solamente desde la mirada reduccionista de la política. Para el proyecto de investigación, se amplió el análisis del concepto de inclusión, más allá de la exclusión, la vulnerabilidad y la discapacidad, así, se prefirió analizar la inclusión educativa desde la sensibilidad y la disposición de lo que implica compartir espacios de aprendizajes con la singularidad, la diferencia y la diversidad.

Por otro lado, se comprende que, aunque la inclusión educativa esté asociada a conceptos que abarcan características de vulnerabilidad de la población, también se reconoce que es necesario el diseño y el desarrollo de términos que permitan precisamente un análisis crítico y el cuestionamiento de las maneras en que la sociedad ha entendido los conceptos de: exclusión, igualdad, pobreza, marginalidad, discapacidad, es decir, de aquello que queda por fuera de lo que la sociedad ha considerado “normal”; es ahí donde radica la pertinencia del desarrollo de investigaciones que analicen críticamente la inclusión educativa, pero que a su vez, reconozcan la importancia de la misma, para la construcción de espacios de aprendizajes en los que se sepa actuar desde la diversidad. Se considera ésta una manera de empezar a deslegitimar lo que una vez la sociedad empezó a aceptar en pro de la calidad de la educación y del auge de la homogeneización al interior de las escuelas. La inclusión educativa debe permitir el cuestionamiento de los factores que originan la exclusión y no de los sujetos que la padecen. Así mismo, se piensa en la complejidad de la creación de políticas públicas de inclusión dentro del derecho universal de educación, pues pareciera que este último que debe garantizarse, no ha cumplido a cabalidad el propósito para el que se creó, de ahí la necesidad de pensar políticas al interior de las políticas existentes. Entonces, “podríamos sostener que las políticas inclusivas no son más que un medio

transitorio, para incorporar a distintos sectores poblacionales al ejercicio de los derechos universales” (Diker, 2013, p. 3).

La inclusión educativa tiene que ver con la política educativa, la diversidad y las distintas maneras de pensar y concebir las otras formas de lo Otro. “En la perspectiva de los actores sociales emergentes, la diversidad se considera como una posibilidad y fortaleza para enriquecer las relaciones y los intercambios en la sociedad” (Aguilar, 2013, p.5). La inclusión acontece en las escuelas por lo que, es pertinente que ésta se garantice como proceso que trasciende el discurso de la política educativa, es decir, debe intentar alejarse de aquellas características que garanticen el no aprender, tales como la estandarización curricular, la instrumentalización o la subordinación de los saberes, la violación del derecho a la educación, la homogeneización y las restricciones sobre lo que se supone es el conocimiento legítimo y pertinente. La inclusión educativa debe ser pensada y construida desde un punto de vista ético, de responsabilidad y disponibilidad hacia el otro. Debe contemplar la diversidad, la heterogeneidad e incitar o invitar a la construcción de una pedagogía de la inclusión.

De esta manera, la inclusión educativa como *pensamiento y proceso* debe dirigirse hacia la construcción de culturas inclusivas que piensen la cimentación de otras formas de la escuela, otro sistema educativo, otras formas de nominar la discapacidad, otras formas de concebir la infancia y la formación de los maestros. Aunque la inclusión se sustenta desde la política pública, debe quedar claro que el presente proyecto la comprende como un proceso y una necesidad al interior de las escuelas para poder compartir espacios de aprendizajes desde la convivencia, la solidaridad, el respeto y la sensibilidad respecto a la diferencia y la diversidad. Para la investigación, la inclusión educativa no alude solamente a las personas que se “ubican” en la categoría de vulnerabilidad, puesto que se piensa el proceso de inclusión educativa como una herramienta que permite reforzar y garantizar el derecho universal de la educación (ingreso, permanencia y egreso) de los niños y las niñas desde la atención a la diversidad.

Desde el siglo XX la inclusión ha contado con formas reduccionistas para su desarrollo, dichas formas contemplan instrumentos, índices, indicadores, formatos que, con su tinte de obligatoriedad y su afán de aplicación, no permiten pensar lo que significa educar y aprender desde la ética, la

ciudadanía y las transformaciones de la sociedad (Peñaloza y Quiceno, 2011). De esta manera, se puede pensar la inclusión, como intención política, pero, ¿cuáles estrategias de inclusión utilizan los (las) docentes? ¿La política sobre inclusión le permite a los docentes pensar en prácticas inclusivas? ¿Será que hay prácticas de inclusión que no caben en el discurso reduccionista de la política? ¿La inclusión educativa es para los y las estudiantes, los y las maestros (a), las escuelas, los directivos, la comunidad? Pensar en la inclusión educativa como algo real, conlleva a que “los sistemas educativos adopten planteamientos más centrados en el alumno, con cambios en los planes de estudio, métodos y materiales de enseñanza y sistemas de evaluación” (Informe Mundial sobre la Discapacidad, 2011, p. 17).

4.2.2. Inclusión Educativa y Tradición.

La inclusión educativa le propone a la educación intentar dejar atrás la tradición, la cual tiene el calificativo de disciplinar, controlar, excluir, segregar, vigilar y homogeneizar. Se afirma también que “el carácter de “universalización” de la educación ha sido reemplazado por la inclusión” (Diker, 2013, p. 1), al nombrarse las instituciones educativas de la modernidad como “inclusivas”. La inclusión surge como una propuesta para reformar la educación tradicional para poder así pensar-se el otro desde la diversidad. “La educación inclusiva es a partir del otro para incluirlo en nosotros, en nuestro medio y en nuestra cultura” (Peñaloza y Quiceno, 2011, p. 23). Por consiguiente, el surgimiento (contexto y tiempo) de la inclusión educativa permite que sea pensada como una política de la sociedad globalizada conllevando un riesgo eminente: ubicar en un mismo espacio, *instituciones, prácticas, saberes y sujetos*, Peñaloza y Quiceno (2011). Este riesgo debería abatirse pensando más allá de simplemente habitar un lugar común de homogeneización, pues, se debe generar un espacio que permita pensar el aprendizaje en las diferencias, la diversidad, las luchas, los encuentros, los desencuentros, las resistencias y la convivencia. De esta manera, las diferencias se asientan “más que en rasgos genéticos o culturales esencializados (la lengua, costumbres heredadas e inamovibles), en procesos históricos de configuración social” (Canclini, 2005, p. 47).

Del mismo modo, el diseño y desarrollo de prácticas de inclusión educativa constituyen una vía fundamental para aportar al desarrollo de sociedades más justas y para promover una cultura de valoración y respeto de la diversidad social, cultural e individual (Marchesi, Blanco y Hernández,

2014). Ahí radica la importancia del proyecto de investigación al indagar por la práctica educativa en el aprendizaje escolar y significativo en pro de evidenciar los aspectos positivos que las mismas traen al evidenciar desde una lectura de la inclusión educativa, aquello que los docentes realizan al interior del aula. En efecto, Cuartas (2015) plantea: los docentes en Colombia “crean un oasis educativo para ayudar a sus niños a soñar, a realizar sus proyectos de vida” (p. 109).

4.3. Enfoque Diferencial.

4.3.1. Importancia del Enfoque Diferencial para la Inclusión Educativa.

El enfoque diferencial es “una forma de análisis y de actuación social y política”, surge del enfoque de derechos, posibilita comprender la realidad social y contribuir a acciones que promulguen la erradicación de todas las formas de discriminación y segregación social. Para el desarrollo del proyecto actual, es necesario analizar lo planteado por el enfoque diferencial, dada la pertinencia que tiene para la inclusión educativa. Así, el documento: *Lineamientos Distritales para la Aplicación del Enfoque Diferencial* (2013) afirma: “la diferencia es aceptada como punto de partida para implementar políticas públicas orientadas a la garantía de los derechos de la población en oposición a aquellas que pretenden homogeneizar en función de un modelo de desarrollo imperante” (p.19).

El enfoque diferencial en principio se origina con la intención de pensar posibilidades que permitan la restitución de derechos a las víctimas del conflicto que habían quedado con una condición en particular; así, éste incluye la noción de diversidad y propone estrategias que contribuyen a la garantía de derechos. Por consiguiente, “desde la primera década del siglo XXI el enfoque diferencial ha sido el artífice de nuevos modelos de implementación de políticas, programas y proyectos -estatales, ciudadanos, políticos, jurídicos- para la restitución de los derechos a las víctimas” (Arteaga, 2012, p. 17). La aparición del enfoque diferencial se remonta al 1991, año en que se acentúa el reconocimiento de Colombia como un país diverso, étnico y multicultural; incluso, la Constitución Política de Colombia de 1991, permitió ampliar todo un panorama de conceptos que estructuraron el término diversidad como un elemento digno de reconocimiento y, la diferencia como un elemento esencial de acción política (Arteaga, 2012).

Con todo, las *políticas multiculturales* son el antecedente más próximo del enfoque diferencial, permiten pensar respuestas diferenciadas para la atención a la diversidad, potencializando así la inclusión en su máxima expresión. Las políticas multiculturales emergieron para reconocer la diversidad y posibilitar el cumplimiento de los derechos humanos en personas diversas por su género, orientación sexual, etnia, raza, cultura o discapacidad; según Arteaga (2012), el objetivo de las políticas multiculturales radicó en “definir el marco de implementación de las medidas en función del “ser” de cada sujeto individual o colectivo” (p.19). En otras palabras, el enfoque diferencial puede ser “entendido como una manifestación de políticas de la diferencia” (Arteaga, 2011, p.18). El enfoque diferencial se propone cuatro propósitos: 1. identificar y reconocer la diferencia de las poblaciones. 2. Visibilizar las situaciones de discriminación, vulnerabilidad y exclusión. 3. Implementar acciones que permitan transformar o suprimir las situaciones anteriormente descritas. 4. Contribuir a la reivindicación y legitimación de las diferencias desde el reconocimiento de los derechos humanos (Lineamientos Distritales para la Aplicación del Enfoque Diferencial, 2013).

4.3.2. Relación entre el Enfoque de Derechos y el Enfoque Diferencial.

El enfoque de derechos surge en 1990, se constituye en una herramienta metodológica que tiene como propósito “integrar en las prácticas del desarrollo, los principios éticos, legales e inherentes a los derechos humanos” (Lineamientos Distritales para la Aplicación del Enfoque Diferencial, 2013, p.12). Es decir, desde éste, se considera que los derechos de los seres humanos deben ser respetados y cumplidos sólo por la condición de ser sujetos de derechos, no por ser personas con necesidades que deben ser asistidas. Por consiguiente, el enfoque de derechos se orienta a “garantizar el cumplimiento de las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos” así como “la consolidación de una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos” (Lineamientos Distritales para la Aplicación del Enfoque Diferencial, 2013, p.14).

Desde el enfoque de derechos surge el enfoque diferencial, el cual reconoce que las respuestas en pro del bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos deben ser acordes a las particularidades, singularidades y necesidades específicas de éstos, por lo cual, se requiere que dichas respuestas sean diferenciales por parte del Estado, las instituciones y la sociedad. Bien es sabido que la segregación y discriminación a los sujetos o grupos poblacionales por “razones de

género, etnia, etapa del ciclo vital y discapacidad son antiguos y están profundamente enraizados en nuestra sociedad” (Lineamientos Distritales para la Aplicación del Enfoque Diferencial, 2013, p.16), en la cultura, en la manera de pensar. Por ello, el enfoque diferencial se sustenta en conceptos tales como: igualdad, justicia y equidad. En pro de la complejidad para abordar el concepto de diversidad, el enfoque diferencial se vio en la necesidad de dividirse en las siguientes categorías de análisis: género, orientaciones sexuales e identidades de género, etario, étnico, discapacidad, víctimas del conflicto armado. El enfoque diferencial en Colombia reconoce que un sujeto puede tener particulares o múltiples condiciones de vulnerabilidad, por ello, el enfoque explora cada historia de vida, reconociendo la singularidad que identifica al sujeto, individual o colectivo, lo cual le permite pensar una atención diferenciada a la población desde el engranaje: justicia, igualdad, equidad. Por la historia del conflicto interno en Colombia, se considera que “una persona puede tener una única, doble o múltiple vulnerabilidad... Es decir, las condiciones de ésta se pueden entrecruzar de múltiples maneras y los resultados de los cruces existentes entre categorías poblacionales determinarán la exigencia de una atención diferenciada” (Arteaga, 2013, p. 29), un ejemplo de ello en Colombia, sería: mujer, afrodescendiente, lesbiana, sobreviviente de desplazamiento forzado y que el enfrentamiento la dejó con diversidad funcional. Además, en el enfoque diferencial de Colombia existen tipos de diferenciación para los sujetos en condición de vulnerabilidad, los cuales corresponden a:

Tipos de Diferenciación.

Tipo de diferenciación de género:

Incluye el grupo poblacional de las mujeres y la comunidad LGBTI.

Tipo de diferenciación ciclo de Vida:

Incluye el grupo poblacional de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos mayores.

Tipo de diferenciación origen de étnico:

Incluye el grupo poblacional de indígenas, afrocolombianos, pueblo ROM, raizales.

Tipo de diferenciación de condición: incluye la población de discapacitados, pobres, víctimas de las violencias y la población en situación de desplazamiento.

Tabla 2. Diseño: elaboración propia. Fuente: información tomada de (Arteaga, 2013, p. 30).

Desde el enfoque diferencial se entiende que todo sujeto considerado vulnerable requiere de una atención diferencial; la vulnerabilidad desde este enfoque representa el grado de indefensión

y fragilidad en la atención a las condiciones particulares de un grupo social; la vulnerabilidad implica condiciones de desventaja en relación a la atención y al cumplimiento de derechos, posibilitando la presencia de daños subjetivos, en las personas en dicha condición. Para concluir, el desarrollo del primer capítulo permite analizar categorías valiosas, las cuales tendrán una marcada influencia en el posterior análisis de resultados. De esta manera, el capítulo contempla en primera medida el cuerpo como categoría que permite pensar sobre la forma en cómo se le educa y se le da forma para hacerlo dócil. En la primera parte del desarrollo de la tesis, se puede evidenciar un aporte crítico al concepto de normalidad y homogeneidad, siendo la discapacidad un concepto que discute precisamente la categoría de normalidad puesto que se le reconoce como una parte inherente de la condición humana. En el capítulo se expone un recorrido breve sobre la historia de la discapacidad que abarca el periodo de la antigüedad hasta la modernidad, así mismo, el capítulo permite la comprensión de los distintos modelos que aportaron teóricamente al análisis del concepto haciendo especial énfasis en la diversidad funcional como una forma contemporánea de entender la discapacidad. Igualmente, se realizó un análisis de las leyes colombianas sobre el tema de inclusión educativa y se analizó al concepto de inclusión educativa desde el enfoque de derechos y el enfoque diferencial como categorías fundamentales de análisis para la comprensión del sujeto diverso.

DESARROLLO PARTE III

5. Práctica Educativa y Aprendizaje.

5.1 Práctica: Humana, Pedagógica y Didáctica.

En el ámbito educativo se evidencia un conjunto de prácticas tales como: la práctica humana, la práctica pedagógica, la práctica docente, la práctica didáctica y la práctica educativa, siendo precisamente este último el principal interés investigativo. Las prácticas que se abordan a continuación, se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje, igualmente, es pertinente recordar que la buena enseñanza implica recuperar la ética, la moral y los valores en las prácticas, sólo así se estaría aportando al fomento de la inclusión educativa, al respeto de la diversidad y a valorar la diferencia.

En primer lugar, la práctica humana se comprende como aquella que se inclina por la construcción de un mejor ser humano en el ámbito educativo, es decir, las virtudes de la educación son de dos tipos: de tipo intelectual, que contiene los buenos hábitos de saber y pensar, y la virtud de tipo moral relacionada con los hábitos del desear y el actuar. De esta manera, “cualquier acción que se enmarque dentro de la práctica humana, debe caracterizarse por la transformación del individuo a través del conocimiento, los valores y las actitudes” (Gaitán, Martínez, Gatarayih, Romero, Saavedra y Valencia, 2005. p.10). En segundo lugar, la práctica pedagógica se concibe como un acto reflexivo, intencional, de construcción de saberes, que se enmarca en la relación docente, estudiante al interior del contexto educativo. Gaitán, et.al. (2005) consideran que la práctica pedagógica se ha confundido con la práctica docente y la práctica de enseñanza en un alto porcentaje, la enseñanza se ha relacionado con el docente, el contenido y la didáctica; sin embargo, cuando la enseñanza se piensa desde el estudiante, la práctica docente y de enseñanza son diferentes e inclusivas.

En tercer lugar, la práctica docente es el proceso de enseñar a aprender; está dirigida específicamente al docente y caracteriza la manera en la que desempeña su rol, la forma de expresarse, la manera en cómo se relaciona con los estudiantes, las distintas formas de la conducta, los hábitos y los estilos al interior del contexto educativo. En la práctica docente están implicados el profesor y los estudiantes. El primer actor debe tener un óptimo manejo de la asignatura que imparte, de la metodología de la enseñanza, la cual incluye: la planeación, el diseño, el uso de materiales, el desarrollo curricular, la evaluación de los aprendizajes, entre otros. La práctica docente también permite la transformación del profesor, éste se construye a sí mismo y es construido por otros (Gaitán, et al. 2005). Para Reyes (2002) “Es en la práctica comprometida donde el profesor confronta los múltiples significados, las limitaciones y las posibilidades de su identidad” (p.18).

En cuarto lugar, la práctica didáctica plantea que la práctica docente trasciende en un sentido didáctico la práctica de la enseñanza. La configuración didáctica se entiende como la manera singular que despliega el profesor para fomentar procesos de construcción del conocimiento, así, la didáctica es un atributo, evidencia la intención de enseñar y de favorecer la comprensión de los estudiantes (Gaitán, et al. 2005).

5.2. Aproximaciones a la práctica educativa y a la construcción de diversos aprendizajes.

*“Para que se pueda ser, he de ser otro, salir de mí,
buscarme entre los otros... los otros que me dan plena existencia”*

Octavio Paz

En el siguiente capítulo se realiza una aproximación al concepto de práctica educativa desde el filósofo Wilfred Carr quien tiene una postura crítica y reflexiva sobre la manera contemporánea de analizar la práctica. Así, Carr efectúa una búsqueda del concepto de práctica educativa en el periodo de la antigüedad y desde el estudio del filósofo griego Aristóteles desarrolla un detallado análisis de los postulados de *praxis*, *techné*, *poiesis* y *phrónesis*. Carr (2002) llama la atención frente a la definición actual que se ha dado a la práctica educativa, pues ésta dista del propósito de juicio teórico, ético y moral que postula Aristóteles para determinar porqué la educación era en un gran sentido, práctica.

La práctica educativa es el principal objeto de interés del presente proyecto investigativo, de esta manera, la práctica educativa hace referencia a las situaciones de carácter informal, que no suponen un marco institucional y sus intenciones son de orden ético, de preservación y perfeccionamiento de la cultura; mientras que el carácter formal de la educación es aquella que se lleva a cabo en las instituciones e implica tácitamente el empleo de una práctica (Gaitán, et al. (2005). Hay que añadir que la práctica educativa para Carr (2002) “es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de profesores” (p. 17). Así, los docentes mediante sus prácticas educativas, aportan al cambio del mundo que habitamos. Es indudable que la práctica tiene una relación estrecha con la teoría e indiscutiblemente no pueden separarse, puesto que ambos se complementan. Para comprender la correlación existente entre teoría y la práctica educativa Carr (2002) añadió tres aspectos, primero: “el valor, el significado y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen”. Segundo: estriba en profundizar el conocimiento sobre la naturaleza de la práctica, porque rescata el punto de vista aristotélico del *razonamiento práctico* y aporta a su vez desde la teoría social crítica a la

perspectiva aristotélica. Tercero: evidencia que lo que se conoce teóricamente sobre la práctica, el razonamiento práctico y crítico tiene efectos representativos en la investigación educativa.

La práctica educativa en el proyecto de investigación y desde la perspectiva de Wilfred Carr (2002), se comprende como *una forma de poder*, una fuerza que se ejecuta en pro de obtener un cambio social, a su vez, se reconoce al interior del proyecto la pertinencia del desarrollo conjunto del análisis de la práctica y de la elaboración teórica puesto que la práctica y la teoría, no pueden analizarse independientemente. Asimismo, el análisis de la práctica tal como afirma Weber, se entenderá desde las voces de los actores que, en su propio cuerpo, su sentir y su subjetividad las desarrollan; por ello, la práctica se pensó en palabras de Carr (2002) como algo *construido* en tres planos: el social, el histórico y el político. Las prácticas se comprenden de manera interpretativa y crítica y se evidencia que la práctica educativa no es un simple hacer técnico, instrumental, sino que, tiene sentidos, valores y significados que escapan de las observaciones sólo del actuar, porque éstos se relacionan con ideologías, subjetividades, historia y tradición.

Para Carr (2002), el sentido y la significación de la práctica se cimientan en cuatro aspectos, primero: en las *intenciones* del docente, las cuales pueden ser variadas y el investigador no podrá solo con la observación dar cuenta del sentido de una práctica educativa, pues tendrá que indagar el sentido directamente con el profesor. Por ello, el sentido de una práctica no puede ser tomado como algo obvio, ni evidente. Segundo: el sentido y la significación se construyen en *el plano social*, es decir, cuando el profesor dirige una práctica educativa a un estudiante en particular, no sólo el estudiante está otorgando un significado, sino también el resto de compañeros. En tercer lugar, el sentido y la significación de la práctica se establecen en el *plano histórico*, se interpreta en relación con el origen histórico de la situación y tiene que ver con la historia y tradición educativa del propio docente.

Como último aspecto, el sentido y la significación de la práctica se construyen también desde lo político, por ejemplo, el discurso al interior del aula se caracteriza por ser dominante o democrático. “Sin embargo, la clase no es un espejo de las estructuras políticas, culturales o económicas de la sociedad en general ni es un modelo de cómo debería ser el mundo exterior” (Carr, 2002, p. 24). Es indudable que los cuatro aspectos mencionados, son esenciales para un

análisis crítico del sentido y la significación de la práctica educativa. Ahora bien, para Carr (2002) los filósofos de la educación que preservan “la teoría de la educación”, al parecer se muestran reticentes a debatir el concepto de “práctica educativa”, pareciera que en la actualidad la manera precisa de comprender la práctica estuviera ligada al sentido común, por ello, se utiliza tan libremente en debates sobre la educación. Carr (2002) llama la atención para hacer un análisis de la práctica desde los aportes de la filosofía griega con el término *praxis*. Así, el concepto contemporáneo que se tiene de práctica educativa es el resultado de las alteraciones graduales de un concepto antiguo, extenso y congruente.

Para el desarrollo de la investigación, es pertinente hacer un análisis histórico al concepto de práctica desde Wilfred Carr, puesto que el análisis que realiza del concepto, permite otorgarle significados distintos a los que se ofrecen desde lo contemporáneo, de ahí que se haga necesario hacer una breve revisión de tres aspectos que el autor plantea. El primero, se fundamenta en indicar por qué los intentos de analizar la práctica en relación con la teoría no consiguen dar una idea clara, ni coherente del significado de la práctica educativa. El segundo aspecto, ratifica que el fracaso anterior se debe a la falta de una interpretación histórica del concepto de práctica. El tercero, radica en evidenciar que una búsqueda histórica del concepto de práctica, permite analizar las inconsistencias de la concepción actual de la práctica educativa Carr (2002). La práctica se analiza en ámbitos como el educativo, organizacional, clínico, entre otros; ello indica que, la práctica tiene un carácter institucional. Para el desarrollo de la investigación, se hará el análisis de la práctica al interior del contexto escolarizado; la práctica además, cuenta con características subjetivas, pues se relaciona con la destreza, la sensibilidad, la ética y la moral del sujeto que hace posible la práctica; por último, cuenta con un carácter teórico, porque se requiere de un conocimiento que acompaña a las acciones. Así, el concepto de práctica no es antagónico a la teoría, pues en el ámbito educativo la práctica no se refiere sólo a realidades concretas, ni la teoría hace alusión solamente a ideas abstractas.

Según Carr (2002), en el contexto educativo existen profusas condiciones educativas en las que la dificultad práctica que se presenta radica en qué hacer en relación a alguna cuestión teórica. Para el presente proyecto, la práctica educativa no se desliga de la teoría porque las prácticas que llevan a cabo los docentes al interior del contexto educativo, están dotadas de un conjunto coherente de

supuestos y creencias que están orientadas por un marco teórico implícito. La práctica educativa, aunque está relacionada con la teoría, también está vinculada con la ética del profesional, así, la práctica es mucho más que saber cómo hacer diversas cosas, pues el fin de la misma es saber cómo conseguir unos fines educativos desde el sentido ético. Por esta razón, resulta pertinente hacer un análisis de las prácticas que desarrollan los docentes al interior del aula, puesto que la inclusión educativa está políticamente avalada y su desarrollo deviene de las distintas leyes, declaraciones y decretos. Por ende, la inclusión educativa carece de una caracterización de aquello que hacen los docentes con sus estudiantes al interior del aula, para potencializar el aprendizaje escolar y significativo, desde el reconocimiento de la diversidad.

La investigación reconoce que las prácticas no pertenecen sólo al ámbito educativo, también la psicología educativa ha desarrollado prácticas en las que han estado involucrados los (las) estudiantes, sin embargo, la mayoría de éstas se han centrado en el ámbito de la atención clínica. Se reconoce además que la psicología como ciencia, también ha contribuido, al tratamiento, la atención terapéutica, al diagnóstico y la patologización de la infancia y esto contradictoriamente, ha aportado a la fuerza legal que actualmente tiene el concepto de inclusión educativa. La psicología con la patologización de la infancia también ha tenido a lo largo de los años un efecto cultural del elogio a la normalidad que ha dificultado la existencia de prácticas y entornos realmente inclusivos. Aun así, se reconoce también la existencia de profesionales de la psicología educativa, pertenecientes a equipos psicopedagógicos que se piensan constantemente cómo crear o potencializar entornos inclusivos desde la diversidad, cómo atender las familias y hacer más humano el proceso de diagnóstico y atención.

Para el desarrollo de la investigación, es necesario reconocer lo que los maestros hacen, es decir, las prácticas que llevan a cabo desde la ética, las teorías implícitas, el respeto por la diversidad, la disposición y la sensibilidad, puesto que son estos aspectos los que potencializan la inclusión educativa, la adquisición de aprendizajes y permiten al sujeto *ser* desde la diferencia y la diversidad. En general, la práctica educativa debe ser analizada desde sus actores principales (maestro y estudiante) y a través de una mirada crítica del marco legal de la inclusión para así evitar caer en la trampa de apostarle a una inclusión educativa -exclusiva que ubique sus objetivos en el análisis de la infancia desde el control, la docilidad y la productividad. La apuesta por el

contrario, debe estar relacionada con una inclusión educativa que permita el desarrollo de sujetos que aprenden desde la diferencia, el respeto por la diversidad, la solidaridad, que sepan convivir, que aprendan a nominar al otro, que puedan pensar la otredad; sólo así, se podrán consolidar otras generaciones que le apuesten a la creación de culturas inclusivas, ya que es necesario cambiar el régimen de representación que se tiene culturalmente del otro: “anormal”, “raro”, diferente, diverso. En consecuencia, es pertinente generar posturas académicas que superen el repertorio jurídico y propongan cómo construir un discurso ético sobre el Otro y sobre prácticas que conlleven a largo plazo, la existencia de culturas inclusivas, puesto que también la academia está llamada a proponer cambios sociales.

Hay que añadir que la práctica tiene múltiples significados, por lo que no es posible en este tercer capítulo ofrecer al lector un significado actual y definitivo del término, sin embargo, en los primeros párrafos se hace un bosquejo sobre cómo se comprende el concepto para el desarrollo del proyecto de investigación. Carr (2002) ofrece una reconstrucción histórica del concepto de práctica, en la que establece que “las estructuras conceptuales y sociales no son independientes, ni diferentes” (p.93). Es decir, los conceptos hacen parte del entorno social; la academia, particularmente la investigación cualitativa trata de profundizar y analizar, algunos conceptos teóricos a la luz de la realidad social.

5.3. Aproximaciones Históricas.

En sus orígenes históricos, la práctica se desarrolló en un estilo de vida que ya no existe y en un contexto social diferente al actual, lo que significa que, algunos aspectos de la práctica educativa se han transformado en algo distinto, que antes no era, mientras otros se ratifican. El término práctica deriva de la palabra griega *praxis* y se refería a un estilo de vida característico, denominado en palabras de Carr (2002) *la bios pracktikos*, es decir, una vida destinada a la teoría. Por consiguiente, para los griegos la discusión entre la teoría y la práctica carecía de sentido, pues para ellos ambos conceptos estaban interrelacionados y no era necesario generar discusiones entre el conocer, el hacer y el pensar. Ahora bien, para Carr (2002), la *praxis* y la *poiesis* si se diferenciaban, pues esta última tenía que ver con la acción material, que obra a través del conocimiento técnico o *techné*. Los maestros que consolidan prácticas de inclusión distan del conocimiento técnico, de la acción regida por reglas, sin embargo, su labor es semejante a la del

artesano en la construcción de una pieza artística, pues ambos maestros hacen uso de la delicadeza, la paciencia, el tiempo dedicado y el amor, solo así, el docente le impregna a la práctica educativa un carácter inclusivo, pues construye al estudiante y potencializa saberes desde la diversidad. Cabe aclarar que el bien que persigue la práctica educativa inclusiva es inmaterial e intangible y su exégesis está en la subjetividad.

La práctica en la antigua Grecia fue planteada por Aristóteles como *praxis* y su finalidad se distanciaba del bien material, tangible, por el contrario, su objetivo consistía en aquella época en generar un “bien” que fuera moralmente admirable, valioso. Así, la característica de dicho bien no era un objeto visible, no podía materializarse, porque para Aristóteles la práctica no sólo no se distinguía de la teoría, sino que era una forma de “acción inmaterial”, es decir, únicamente el objetivo de ésta se daba y existía en la acción. Para Aristóteles, la práctica, era una acción moralmente comprometida y todas las acciones éticas y políticas, entre ellas, la educación, se consideraban una forma de práctica Carr (2002).

Así pues, la educación actual está llamada a volver a la tradición aristotélica y la práctica educativa deberá ser desarrollada desde acciones morales. A la vez, la inclusión educativa tendrá que relacionarse con la moral, con lo que se piensa del otro, lo que se potencializa, la sensibilidad con la que se analiza la diversidad y la manera solidaria de acoger al otro en un espacio de convivencia escolar, en el que docentes y estudiantes son los principales protagonistas al momento de establecer un andamiaje y de llevar a cabo prácticas educativas que desde la acción marcan la reflexión, el “bien”, lo intangible, la subjetividad. Para Carr (2002) la práctica debe adaptarse al devenir del ambiente, es concreta y sus principios éticos llamados también por Aristóteles *phrónesis*, han de interpretarse en relación con la trascendencia de una situación en cuestión. La *phrónesis* está relacionada con saber qué principio ético aplicar a una situación en particular; a esto se le denominó también: sabiduría práctica y era considerado por Aristóteles una “virtud intelectual” y una particularidad de la práctica. A su vez, la *phrónesis* se relaciona con el juicio, entendido éste también desde la sabiduría y lo adecuado. Para Carr (2002), lo idiosincrático de la práctica es que mantiene “una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación, y la búsqueda del bien humano” (p.100).

En la revisión minuciosa que realiza Wilfred Carr sobre el concepto de práctica educativa, se evidencia un abordaje histórico desde los planteamientos de Aristóteles, el cual hace una distinción entre términos como *praxis*, *techné*, *phrónesis* y *poiesis*, lo cual permite establecer que en la actualidad la dificultad de aclarar la importancia de hacer tales distinciones, refleja el motivo de las confusiones del concepto moderno que se tiene de práctica y cada vez más se desvanece el sentido del porqué la educación se concibe como práctica, y según lo plantea Carr (2002), con el desciframiento de las categorías ya mencionadas, se puede establecer porqué la educación no es una mera práctica. De igual manera, Aristóteles fusiona lo que actualmente sería inverosímil. La práctica se relaciona con la teoría y está claro que ello no tiene discusión; la teoría se elige según el juicio y la determina la pertinencia de la situación; así, en Aristóteles se puede analizar la relación que se establece entre teoría e intuición (lo que podría pensarse actualmente como inverosímil), el bien y la moral; estas últimas características son netamente subjetivas y necesarias para pensar, diseñar y desarrollar prácticas educativas de inclusión.

6. Aprendizaje.

El apartado inicia con una introducción acerca de la psicología cognitiva y sus aportes conceptuales a la categoría conocimiento, luego, se presenta una reflexión en torno al aprendizaje desde el autor Howard Gardner (1991) y se conceptualiza el aprendizaje escolar desde Cesar Coll (1990) y el aprendizaje significativo desde David Ausubel (1976) y Marco Antonio Moreira (2000). Por la naturaleza del proyecto, el escrito se acerca al aprendizaje de orden humano, por lo tanto, la investigación no hace referencia al aprendizaje animal, ni hay un despliegue amplio sobre la historia del aprendizaje. La finalidad de este apartado consiste en comprender el aprendizaje como constructo teórico, para así responder el tercer objetivo de la investigación: *describir la relación entre inclusión educativa y práctica educativa del aprendizaje escolar y significativo de las asignaturas matemática y lengua materna del grado séptimo de un colegio privado de Cali*. Conviene subrayar que, el acercamiento teórico del aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo es necesario para el desarrollo de la investigación, especialmente para el análisis de la práctica educativa. Una de las hipótesis que se tiene es que no es posible analizar un solo tipo de aprendizaje, dado que el aprendizaje escolar también puede ser significativo. Por otra parte, aunque el aprendizaje está dividido en varios tipos, para el interés investigativo se ha elegido profundizar en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Se considera además que, el

aprendizaje en el sujeto ocurre de manera integral, por lo que, es necesario tener en cuenta aspectos cognitivos, emocionales, físicos, psicológicos y sociales, así como variables de tipo escolar: como la infraestructura física, los materiales didácticos que se utiliza, la mediación docente – estudiante, entre otros.

Se destaca también la importancia del apoyo familiar entre otras, en las tareas escolares, sobre todo en los niveles de básica y secundaria. Para el desarrollo de la investigación, ha sido importante la revisión documental del libro “*Psicología Educativa*” de David Ausubel. Por consiguiente, el aprendizaje tiene dos distinciones: 1. Aprendizaje por recepción y por descubrimiento. 2. Aprendizaje mecánico o por repetición significativo. A su vez, el aprendizaje tiene tres clases: 1. Aprendizaje por repetición y significativo, 2. Aprendizaje de formación de conceptos, aprendizaje verbal y no verbal de solución de problemas. Para el desarrollo de la investigación, se analizará el aprendizaje escolar desde Coll (2000) y el aprendizaje significativo de Ausubel (1976). En concreto, es necesario analizar el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de las asignaturas matemáticas y lengua materna, junto con el desarrollo de la práctica educativa, porque, las investigaciones que se han realizado en torno al tema de educación, han estado mayormente orientadas a analizar los efectos y resultados de la evaluación del aprendizaje, y escasamente se ha indagado sobre cómo los docentes hacen para enseñar y promover el aprendizaje en los estudiantes desde las tensiones que implica pensar en llevar a cabo la inclusión educativa. Bien afirma Bruner (2012) “es sorprendente y algo desalentador comprobar la poca atención que ha recibido la naturaleza íntima de la enseñanza y el aprendizaje escolar en los debates sobre educación que se han dado a lo largo de la última década” (p.107).

Aunque no existe una definición del aprendizaje concisa, para el proyecto de investigación se entenderá el aprendizaje como producto de la práctica que conlleva a una alteración en los aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales de cualquier sujeto. Schunk (2012) postula que el aprendizaje comprende un cambio, perdura en el tiempo y ocurre a través de la experiencia, a esto lo llamó los tres criterios del aprendizaje. El primer criterio, refiere la capacidad de los sujetos de realizar una actividad de manera diferente una vez aprenden. Así, el aprendizaje se refleja y evalúa a través de los resultados; tal como el pensamiento que sólo se devela a través del lenguaje. El segundo criterio, alude a la duración del aprendizaje, para Schunk (2012), dura a lo largo del

tiempo, sin embargo, es importante aclarar que dicha duración se sostiene según lo significativo que haya sido el contenido del aprendizaje el cual se arraiga en la memoria. Un estudiante puede recordar un contenido por mucho tiempo, pero también puede olvidarlo y volver a recordarlo después de un esfuerzo cognitivo. De esta manera, recuerdo y olvido están presentes en el aprendizaje, tal como la variabilidad o los avances y los retrocesos en el desarrollo. El tercer criterio según Schunk (2012) incluye a la experiencia como aspecto fundamental para la adquisición del aprendizaje, es en este criterio en el que la práctica toma relevancia. Aristóteles a través de la corriente empirista consideraba a la experiencia como la única fuente del conocimiento. Un sujeto aprende porque practica una y otra vez y los contenidos atraviesan el cuerpo, la mente, las emociones; el sujeto a través de la experiencia, se apropia de los contenidos, los hace suyos, los comprende, los critica y los explica.

De igual manera, conceptualizar el aprendizaje es complejo, porque el término ha sido empleado en diversas disciplinas, la expansión teórica que acompaña al concepto ha sido amplia y, han confluído fuertemente la psicología y las ciencias de la educación en el desarrollo teórico del concepto. Autores como Dewey, Bruner, Montessori, Freire, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Coll, Moreira, entre otros, han realizado pertinentes aportes que han permitido concluir que el estudiante es el artesano de su conocimiento, es un agente activo que participa de manera constante en la construcción de sus propios saberes mediante el uso de sus propias teorías implícitas, de su propia mente. Rogers en 1969 planteó la concepción humanística del aprendizaje, la cual ubica el desarrollo personal del estudiante en el centro del proceso educativo y se caracteriza por priorizar la atención de las necesidades del estudiantado. Para Rogers, la educación debe permitir que el estudiante construya su realidad y encuentre su identidad, siendo el principal objetivo el desarrollo integral del sujeto (Coll, 1991).

Para la investigación, se considera que “enseñar es, a la vez, aprender; por ello, la docencia es un oficio en permanente necesidad de actualización” (Caicedo-Álvarez y Díaz, 2017, p104). Por otra parte, el reto de la escuela está en cómo facilitar a través de la práctica educativa que, el significado esté presente tanto en las clases de aprendizaje: por repetición, de formación de conceptos, verbal y no verbal de solución de problemas. De igual manera, es pertinente reconocer que el aprendizaje requiere de tiempo, que las exigencias de la escolarización con la medición de

aprendizajes a través de las evaluaciones hacen que se priorice el aprendizaje por repetición, en el que el contenido debe usarse lo más prontamente para poder obtener una calificación y acreditar así lo que se sabe. Sin embargo, es menester reconocer que en el aprendizaje también se pone en juego una actitud favorable, la intencionalidad del estudiante frente a su proceso y la vocación del docente para promover procesos de mediación e incentivar la motivación por aprender. Así pues, el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida e instaura una característica inherente del ser humano, es amplio, requiere de otros actores para que se potencialice, se despliega en todos los ámbitos, incluidos el familiar, el escolar. Así mismo, el aprendizaje desde la teoría, también se categoriza en: aprendizaje formal, explícito e implícito, cada uno de ellos se producen en situaciones y condiciones diversas. Por ejemplo, los niños desde que nacen traen consigo algunas teorías que les permite comprender el mundo, aun así, es necesario el ámbito social para que el niño desarrolle otro tipo de aprendizajes. De esta manera, los sujetos aprenden a ser buenos, a convivir con el otro desde el respeto, a aceptar la diversidad, a comprender por qué ellos son distintos a los otros humanos, aprenden a hablar, a leer estados mentales, es decir, distinguen entre el enojo, la rabia, el amor. Los niños aprenden a contar numéricamente, a leer, aprenden teorías, conceptos y empiezan a completar el sentido del mundo a través del contexto escolarizado y del contexto sociocultural. Rivas (2008) afirma: “cualquier tipo de actividad humana, artesana, técnica, deportiva, artística o de pensamiento, aun no siendo una actividad de aprendizaje específica e intencionalmente pretendida, implica aprendizaje como valor añadido” (p. 22).

Por lo anterior, el aprendizaje implícito y el aprendizaje explícito hacen parte de las dos grandes modalidades de aprendizaje del ser humano. El primero de ellos se adquiere de manera natural, es espontáneo y constante, es decir, se da todo el tiempo a través de las experiencias del ser humano con el mundo físico y el contexto sociocultural. El aprendizaje implícito comprende las regularidades en el ambiente para poder predecir, intuir, inferir y controlar los sucesos que ocurren en el mismo; este tipo de aprendizaje va de la mano con la adaptación, además, ejerce una destacada influencia en el proceso de aprendizaje explícito (Rivas 2008). Por otro lado, el aprendizaje explícito está presente en los ámbitos escolarizados, es intencional, consciente, requiere de esfuerzo, dedicación, constancia y se concreta o potencializa a través de procesos de mediación entre docentes y estudiantes.

6.1 Versión Standard del Conocimiento.

La psicología cognitiva desde 1950 centró su interés en los procesos del conocimiento, ello conllevó al desarrollo teórico de la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento y el lenguaje para la comprensión de cómo los sujetos construyen el conocimiento y fundamentan el aprendizaje. El aporte de Jean Piaget (1896-1980), Lev S. Vygotski (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016) y Howard Gardner (1943) fueron fundamentales para comprender desde el enfoque cognitivo cuál es el origen del conocimiento, qué procesos cognitivos intervienen y las influencias de las teorías cognitivas en la educación y el aprendizaje escolar. En cuanto a Piaget y Vygotski, son interpretados en un alto porcentaje, como autores que se plantearon preguntas similares sobre el desarrollo cognitivo, pero, sus respuestas teóricas, fueron disímiles. De esta manera, Castorina (1998) discute una interpretación *standard* de ambas teorías que caló fuertemente en el discurso educativo e impregnaron la práctica educativa. Por ejemplo, bien es sabido que se conoce a Piaget, entre otros aportes, por estudiar el niño en solitario y afirmar que éste aprende de forma individual; Vygotski, por el contrario, postula que el desarrollo cognitivo necesita del contexto sociocultural. Continuando con la versión *standard*, el interés de Piaget radicó en saber cómo los niños (as) construyen teorías implícitas y la forma en cómo acceden al conocimiento, pues para él, la relación entre sujeto y objeto era ineludible; así, para Piaget el sujeto adquiere de manera individual el conocimiento. Bien afirma Castorina (1998) “La explicación del desarrollo cognoscitivo es endógena ya que el mecanismo de equilibración progresiva de las acciones del sujeto es independiente de la intervención social” (p.6).

Aunque Jean Piaget y Lev Vygotski comparten cuestiones como los procesos cognitivos, el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje, se diferencian en la manera como cada uno dio respuesta a dichos cuestionamientos y sin duda, la interpretación *standard* (moderna) de las teorías que en su momento propusieron, han tenido efectos sobre la práctica educativa y el contexto educativo en general. Castorina (1998) plantea un enfoque que refuta el análisis *standard*, para él, los planteamientos de Vygotski se diferenciaban de los de Piaget en la forma en que el primer autor abordó los procesos psíquicos, en un momento histórico en el que la psicología (por su influencia conductista) no podía dar respuesta al pensamiento, al lenguaje, ni a los aspectos netamente humanos. Vygotski quiso superar “el dualismo cartesiano de los fenómenos corporales y las formaciones mentales” (p.7). Igualmente, para Bronckart (1996) citado por Castorina (1998), el

objetivo de Vygotski era, evidenciar de qué forma lo social se convierte en lo psíquico y cómo lo psíquico interactuaba con lo corporal. Mientras que, el interrogante de Piaget fue: “¿cómo pasan los sujetos de un estado de menor a otro de mayor nivel de conocimiento?” (Castorina, 1998. p. 7). Es decir, Piaget se interesó en comprender el conocimiento de menor a mayor nivel como un proceso sucesivo de etapas, postulando así su propia epistemología genética experimental entendida como el origen del conocimiento a través de la investigación empírica. El aporte que realiza Castorina contribuye a cuestionar y pensar más allá la versión *standard* sobre el dualismo entre Piaget y Vygotski que tanto ha calado en los discursos universitarios. Particularmente, Castorina (1998) permite comprender que el planteamiento de Vygotski se relaciona con una teoría psicológica sobre los procesos psíquicos superiores, mientras que Piaget formuló una teoría del conocimiento, entendido éste como proceso que va de menor a mayor grado. De esta manera, se analiza que los planteamientos de ambos autores no iban en la misma dirección, por ende, el dualismo en relación al desarrollo del conocimiento no tiene cabida.

6.1.1. El Aprendizaje Escolar y la Zona de Desarrollo Próximo.

Para Vygotski, el aprendizaje es fundamental para el desarrollo del conocimiento, éste conlleva una estrecha relación con la enseñanza, puesto que los conocimientos se dan de forma bidireccional entre el que aprende y el que enseña Castorina (1998). La enseñanza como proceso se da de dos maneras: la primera es que ésta puede darse sin que esté presente la figura del maestro; corresponde a los aprendizajes que un sujeto tiene de manera intuitiva, implícita y que se dan gracias a la internalización de los significados culturales de los objetos. La segunda forma de la enseñanza, comprende que la figura de un profesor, es intencional y se ofrece en contextos escolarizados. Así, para Vygotski (2001), la relación entre enseñanza y aprendizaje tiene que ver con la Zona de Desarrollo Próximo “lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (p. 140).

En la obra *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotski, la Zona de Desarrollo Próximo se relaciona con la instrucción, la imitación, el desarrollo y la conciencia. Para Vygotski (2001), el desarrollo parte de la imitación y son el complemento para la formación de aspectos tan humanos como la conciencia. Con la imitación, el niño puede pasar de lo que ya sabe hacer, a lo que no sabe hacer, es decir, el niño avanza a un grado intelectual superior y ahí radica la importancia. Para Vygotski

(2001) “La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo” (p. 140). Por consiguiente, la enseñanza de la escuela, se da por un alto porcentaje de imitación, pues en el contexto escolarizado el niño aprende lo que no es capaz de hacer y refuerza aquello que ya trae consigo y que puede realizar por sí mismo. Esto ocurre gracias a la interacción entre maestro y estudiante. Así, para Vygotski (2001) lo principal de la instrucción es exactamente el aprendizaje nuevo que adquiere el estudiante. De esta manera, “la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo” (p.141). Siendo el lenguaje, un proceso cognitivo superior y un gran enigma del aprendizaje humano, puesto que la lengua materna se domina y se aprende en la infancia sin la ayuda de libros de gramática y sin la mediación de profesores expertos. Además, “los niños de todo el mundo dominan una asombrosa serie de competencias con poca tutela formal. Llegan a ser competentes para cantar canciones, montar en bicicleta, bailar...desarrollan sólidas teorías acerca de cómo funciona el mundo y sus propias mentes” (Gardner, 2008, p.p. 17-18).

Así pues, aunque los niños dominen sistemas de símbolos como el lenguaje, desarrollen complejas teorías para comprender el ambiente que los rodea, a los otros y a sí mismos (teoría de la mente), asiduamente experimentan obstáculos con el aprendizaje escolar cuando inician la escuela. Es claro que la reproducción (el habla) y la comprensión del lenguaje se aprende sin mayores dificultades; sin embargo, aprender a leer y escribir en la infancia representa rigurosos desafíos (Gardner, 2008). El aprendizaje comprende la adquisición del conocimiento, es el resultado de la práctica, requiere un gran esfuerzo cognitivo e implica alcanzar un objetivo. Por ejemplo, un niño puede llegar a conocer los números, sin embargo, saber qué hacer con ellos (contar, sumar, restar, multiplicar), implica un aprendizaje. Cabe recordar que, el conocimiento a través del aprendizaje puede ser modificado; dicho, en otros términos, los niños nacen con teorías sobre el mundo que son transformadas acorde se inician en el aprendizaje escolar. Así, el aprendizaje se vuelve más complejo conforme suceden los avances y retrocesos del desarrollo. Tal como afirma Schunk (2012) “Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas” (p.2). De esta manera, el aprendizaje es social, requiere de experiencia, interacción, implica cambios y permanece en el tiempo.

Hay que añadir que, la psicología ha planteado diversas teorías sobre el aprendizaje, desde el conductismo, se analizó la categoría en mención a partir de la unión entre el estímulo y la respuesta. La psicología cognitiva en cambio, analizó el aprendizaje como un fenómeno mental interno. Así, las teorías cognitivas reconocieron la influencia del pensamiento, las actitudes y las creencias en el aprendizaje; a su vez, admitieron que los sujetos nacen con un entramado cognitivo que les permite conocer el mundo a través de las experiencias y la marcada influencia del contexto sociocultural para el desarrollo del aprendizaje. Mashburn, Justice, Downer & Pianta (como se citó en Schunk, 2012) postulan que “aunque la genética es fundamental para la adquisición del lenguaje en los niños, la enseñanza y las interacciones sociales con los padres, los profesores y los compañeros ejercen una fuerte influencia sobre sus logros en relación con el lenguaje” (p.5). Así pues, para las teorías cognitivas es fundamental el procesamiento de información y la influencia de los procesos cognitivos para el aprendizaje, puesto que la información se adquiere, construye, organiza, codifica, almacena y se recupera gracias a los procesos cognitivos, especialmente, la memoria. Por ende, “la manera en que los aprendices procesan la información determina qué aprenden, cuándo y cómo, así como el uso que le darán al aprendizaje” (Schunk, 2012, p. 22).

Para la cognición, la memoria se relaciona con el aprendizaje en la medida en que le permite al estudiante vincular un contenido nuevo con un contenido que ya está en la mente; la forma en cómo los estudiantes organizan la información, la relacionan con los conocimientos previos y la codifican o recuerdan los contenidos de manera significativa tiene que ver con el proceso cognitivo de la memoria. No obstante, desde las teorías cognitivas también se analiza la pertinencia de la motivación en el aprendizaje, ya que éste contribuye en la forma en que los sujetos procesan la información (Schunk, 2012). Hay que añadir que las teorías cognitivas “se enfocan en lograr que el aprendizaje sea significativo y toman en cuenta las percepciones que los aprendices tienen de sí mismos y de sus entornos de aprendizaje” (Schunk, 2012, p. 22). Por último, para las teorías cognitivas, también es importante la transferencia en el aprendizaje, entendida como la capacidad que tienen los estudiantes para saber cómo aplicar el conocimiento en diferentes contextos, lo que significa que ellos son capaces de transferir lo aprendido de lo abstracto a lo concreto y la autorregulación en la cual los estudiantes “dirigen sus pensamientos, sentimientos y acciones hacia el logro de sus metas” (Schunk, 2012, p. 24). Después de presentar de manera lacónica la relación

de las teorías cognitivas con el aprendizaje, se hace necesario realizar un análisis del aprendizaje escolar desde Cesar Coll y el aprendizaje significativo de David Ausubel, dado que se tiene la hipótesis que en la práctica educativa ambos están presentes, por lo que no resulta eficaz para la investigación elegir solo un tipo de aprendizaje.

6.1.2. Aprendizaje Significativo.

6.1.2.1. Aprendizaje por Recepción y Aprendizaje por Descubrimiento

Para Ausubel (1976), los investigadores habían reconocido varios “tipos” de aprendizaje, entre ellos el “aprendizaje por ensayo y error”, “aprendizaje de discriminación” “aprendizaje de conceptos”, entre otros; aun así, Ausubel (1976) afirmaba que una teoría de la enseñanza no alcanzaría su utilidad máxima si se ocupaba únicamente de las condiciones generales de las clases de aprendizaje, por lo que, planteó que la teoría de la enseñanza ofreciera un tratamiento individual a cada uno de los tipos de aprendizaje. De manera que, desde el aprendizaje escolar, se diferenció las principales clases de aprendizaje que pueden estar presentes en el aula de clase, siendo éstas: el aprendizaje “por repetición y significativo, de formación de conceptos y verbal y no verbal de solución de problemas” (Ausubel, 1976, p. 37). Además de definir con urgencia las clases de aprendizaje, debía de formularse las distinciones que acompañan al aprendizaje, así, se definió dos formas: 1. Por recepción y por descubrimiento. 2. Aprendizaje mecánico o por repetición y significativo Ausubel (1976).

Ausubel (1976) afirma que, el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento, eran dos distinciones con diferentes procesos. En el aprendizaje por recepción (el cual se presenta la mayoría de veces de manera verbal), el o la estudiante no descubre la información, sino que, el docente brinda el contenido final de ésta, pidiéndole que internalice el material, para que después pueda recuperarlo. Ausubel (1976) postula que, en el aprendizaje por recepción significativo, si la tarea que se presenta al estudiante es significativa, el aprendizaje se vuelve significativo en el proceso de internalización. El aprendizaje por recepción se presenta sobre todo en el desempeño intelectual, lo que equivale a afirmar que, el material académico se adquiere en función del aprendizaje por recepción. Igualmente, Ausubel (1976) reconoce que este tipo de aprendizaje también se utiliza para resolver dificultades de la vida cotidiana.

En relación al aprendizaje por descubrimiento, el contenido debe ser descubierto por el o la estudiante antes de que pueda añadir lo significativo de la tarea a su estructura cognitiva (Ausubel, 1976,). El aprendizaje por descubrimiento tiene dos etapas: la primera consiste en que el o la estudiante debe organizar la información e incorporarla a la estructura cognitiva pre existente “y reorganizar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado...Después de realizado el aprendizaje por descubrimiento el contenido descubierto se hace significativo” (Ausubel, 1976, p.38). El aprendizaje por descubrimiento se aplica en un mayor porcentaje a los inconvenientes de la vida, aun así, esta distinción del aprendizaje también se emplea en el aula de clase “para aplicar, extender, aclarar, integrar y evaluar el conocimiento de la materia de estudio y para poner a prueba la comprensión” (Ausubel, 1976, p. 39); sin embargo, el aprendizaje por descubrimiento, no constituye una fuente primaria y eficaz de transmisión del contenido académico, dado que, los docentes transmiten con generosidad las teorías y los conceptos existentes, mientras los y las estudiantes obtienen aprendizajes por recepción. Para Ausubel (1976), desde la perspectiva del proceso psicológico, el aprendizaje significativo por descubrimiento es más complejo de realizar que el aprendizaje significativo por recepción.

Para Ausubel (1976), el aprendizaje por recepción aparece en la primera infancia, cuando el desarrollo está avanzado, en el momento que, los sujetos saben hacer uso de un lenguaje más elaborado y cuentan con madurez cognitiva; de esta manera, los niños y las niñas cuando finalizan el preescolar e inician la primaria, aprenden el uso de conceptos que están relacionados con la vida cotidiana, por ejemplo, comprenden a tempranas edades del desarrollo, el concepto de silla. La madurez cognoscitiva, les permite a los niños (as) poder realizar paralelos entre los conceptos, por ejemplo, pensar la silla de diferentes tamaños, colores y formas, y con ello, el concepto no se altera, se sostiene y se comprende gracias a la experiencia. Lo anterior no indica que los niños y las niñas en edades tempranas del desarrollo no adquieran aprendizajes por recepción, sin embargo, Ausubel (1976) refiere que la adquisición del conocimiento de tipo intelectual, requiere de cierta madurez cognitiva para que el niño (a) sin la ayuda de lo empírico, pueda comprender y pensar los conceptos enseñados verbalmente, tales como el de democracia, cantidad, aceleración. A propósito, conviene subrayar que:

La *formación* inductiva de conceptos basada en experiencias de solución de problemas, de índole empírica, concreta y no verbal, ejemplifica las primeras fases del desarrollo del procesamiento de información, mientras que la *asimilación* de conceptos sencillos a través de aprendizaje por recepción verbal significativa ejemplifica etapas ulteriores (Ausubel, 1976, p. 40).

6.1.2.2. Aprendizaje Significativo y Aprendizaje por Repetición.

Ha existido una comprensión errada del aprendizaje por descubrimiento, considerándolo netamente significativo porque el aprendiz por sí solo descubre aquello que aprendió, mientras que, el aprendizaje por recepción al ser repetitivo, no sería significativo, dado que la información se ha brindado al aprendiz de manera verbal, haciendo que éste sea solamente un receptor. Para Ausubel (1976), dichas afirmaciones son el reflejo de lo que han concebido algunos círculos de educadores, de que el único conocimiento que los sujetos poseen es el que descubren por sí mismos. Por ello, Ausubel (1976) afirma: “el aprendizaje por recepción y por descubrimiento, pueden ser *o* repetitivos *o* significativos, según las condiciones en que suceda el aprendizaje” (p. 40). En efecto, el aprendizaje será significativo mientras la tarea de aprendizaje puede relacionarse de manera no arbitraria con lo que el sujeto ya sabe, igualmente, para que el aprendizaje sea significativo, la actitud del o la estudiante, será un factor esencial.

Por otra parte, Ausubel (1976) afirma que, el aprendizaje por repetición surge cuando la tarea de aprendizaje se constituye de asociaciones arbitrarias, no sustantivas y el estudiante carece de conocimientos previos necesarios para hacer que la tarea sea potencialmente significativa y se permite simplemente internalizar el contenido al pie de la letra. Sin embargo, el aprendizaje por repetición también puede ser significativo, ello dependerá de la carga significativa que contenga la tarea. De esta manera, para Ausubel (1976), existen dos clases significativas de aprendizaje: 1. El aprendizaje por recepción. 2. El aprendizaje por descubrimiento.

El aprendizaje significativo permite que el sujeto incorpore nuevos significados, en segundo lugar, la esencia del aprendizaje significativo consiste en que el contenido que se ofrece al estudiante se relacione de manera sustancial y no arbitraria con el contenido ya existente en la estructura cognitiva. Es decir, el nuevo contenido se relaciona con lo que el estudiante ya sabe.

Es menester aclarar que en el aprendizaje significativo es primordial la disposición del estudiante para relacionar el material de aprendizaje nuevo con el contenido de la estructura cognitiva, igualmente, es importante la intención de aprender por parte del estudiante. Asimismo, para que el aprendizaje significativo tenga lugar, el contenido de aprendizaje debe poseer un significado potencial, ser relacionable, intencional y sustancial (Ausubel, 1976). Ello indica que, tanto la disposición e intención del (la) estudiante, como el significado del contenido de aprendizaje, son necesarios para que el aprendizaje significativo emerja. De esta manera, “independientemente de cuánto significado potencial sea inherente a la proposición especial, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado” (Ausubel, 1976, p. 56).

En consecuencia, para que el aprendizaje significativo surja, es fundamental la actitud de los y las estudiantes, para potencializar la adquisición de significados, así como la carga de significado del contenido de aprendizaje. De igual manera, para Ausubel (1976), existen dos características que dificultan la presencia del aprendizaje significativo, la primera de ellas es que las respuestas correctas de los estudiantes, carecen de correspondencia literal con lo que se les han enseñado en la escuela, por lo que éstas no son válidas para algunos profesores, la segunda característica corresponde al temor que sienten los estudiantes en algunas asignaturas, como por ejemplo, las matemáticas, de ahí que ellos prefieran aprender por recepción, repetición y al pie de la letra.

Por lo anterior, el aprendizaje significativo requiere de la actitud de los estudiantes y de la carga potencial de significado del contenido de aprendizaje para que éste pueda relacionarse de manera sustancial y no arbitraria, con la estructura cognitiva previa. Esta última parte es la más compleja de desarrollar en el aprendizaje significativo. “Depende obviamente de dos factores principales que intervienen en el establecimiento de esta clase de relación; es decir, tanto la naturaleza del material que se va a aprender como la de la estructura cognoscitiva del alumno en *particular*” (Ausubel, 1976, p. 56). El aprendizaje significativo posee dos formas de relacionabilidad, la primera es la no arbitraria, la segunda es la sustancial. Según Ausubel (1976), la relacionabilidad no arbitraria significa que el contenido de aprendizaje cuenta con la suficiente intención para

permitir que el mismo se relacione de manera adecuada con las ideas previas del sujeto. Y la relacionabilidad sustancial refiere que “si el material de aprendizaje es lo bastante no arbitrario, un símbolo ideativo equivalente podría relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que hubiese ningún cambio resultante en el significado” (p.59). De esta manera, la diferencia del aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo radica en la relación con las estructuras, bien sea de manera arbitraria, no arbitraria o sustancial.

Por otra parte, Ausubel (1976) propone tres tipos de aprendizaje significativo: 1. Aprendizaje de representaciones, es un tipo de aprendizaje básico, que posibilita que los otros dos tipos de aprendizaje aparezcan. Así pues, el aprendizaje de representaciones es el medio por el cual los sujetos aprenden que, por medio de las palabras, los objetos o las ideas pueden ser representados. 2. Aprendizaje de proposiciones, se ocupa “de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones” (Ausubel, 1976, p.61). 3. Aprendizaje de conceptos, hace referencia a aprender lo que significan las palabras, es decir, conocer cuáles son los atributos que componen al concepto.

6.1.2.3. Significatividad Lógica y Significatividad Psicológica.

Para Ausubel (1976), la significatividad lógica conforma el aprendizaje significativo y permite establecer si el contenido de aprendizaje “es o no potencialmente significativo” (p. 57) para que el contenido pueda ser relacionado de manera intencional y sustancial con las ideas previas del sujeto. La lógica se relaciona con el contenido teórico que cumplen las materias de estudio. De igual manera, la estructura cognoscitiva del (la) estudiante determina si el contenido cuenta con potencial significativo. En otras palabras, Ausubel (1976) afirma: para que el aprendizaje significativo suceda, además de cumplir con la significatividad lógica, es necesario que el contenido de ideas exista en la estructura cognoscitiva del estudiante. En cuanto a la significatividad potencial del contenido de aprendizaje, ésta depende de la significatividad lógica y cambia según el grado de escolaridad, los antecedentes educativos, la edad, el coeficiente intelectual, la ocupación, la cultura y la clase social del (la) estudiante. Igualmente, la significatividad potencial depende de la significatividad lógica y la disponibilidad de las ideas en la estructura cognitiva, por otra parte, el significado psicológico es el producto del aprendizaje significativo o de la significatividad potencial (Ausubel, 1976). La significatividad psicológica,

también llamada significado real o fenomenológico “es la experiencia cognoscitiva totalmente idiosincrática. En correspondencia con la distinción entre las estructuras lógica y psicológica del conocimiento” (Ausubel, 1976, p.64). La significatividad lógica depende del sujeto que está aprendiendo, de la relacionabilidad sustancial e intencionada del contenido de aprendizaje con la estructura cognitiva previa. En otras palabras, la significatividad psicológica permite aprendizajes significativos y depende del sujeto que está aprendiendo, pues él es quien realiza la relacionabilidad.

En otras palabras, el aprendizaje significativo, no se trata de una simple asociación, pues requiere una interacción mental, cognitiva, no arbitraria y sustancial de la información nueva y el conocimiento previo. En efecto, tampoco se relaciona la totalidad del contenido innovador con la estructura cognitiva, sólo lo más relevante y, el contenido se vuelve importante porque se relaciona con el significado. Ausubel (2002) afirma “el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (subsuntor) preexistente en la estructura cognitiva” (p. 2). La información nueva al interactuar con los subsuntores existentes permite que éstos se diferencien, evolucionen y tengan estabilidad (Ausubel, 2002). Cabe aclarar que la estructura cognitiva debe tener ideas, conceptos o proposiciones claras y disponibles, solo así la nueva información tendrá como afianzarse e interactuar. Por otro lado, el aprendizaje del sujeto va más allá de la modificación de la conducta, éste conlleva cambios en los significados de la experiencia.

Por otro lado, el aprendizaje ocurre de manera integral, e implica aspectos de lo físico, como la salud, de lo psicológico, como la motivación, el interés, el deseo y contextuales como la dinámica de la escuela, la mediación de los profesores y la relación con los compañeros de clase. Así el sujeto debe realizar un esfuerzo cognitivo, en el que la concentración y la motivación estén implicados para poder asimilar los conceptos y las teorías bien sea por el aprendizaje por recepción, descubrimiento o el aprendizaje mecánico o por repetición. Conviene subrayar que ambas distinciones del aprendizaje pueden ser significativas; ello dependerá de, la significatividad lógica y la significatividad psicológica. Por consiguiente, el aprendizaje mecánico y el significativo se relacionan y están presentes en la adquisición de conocimiento. En efecto, el aprendizaje mecánico se asocia con la estructura cognitiva, más no interactúa, he ahí la diferencia, aun así, éste es

necesario para la fase inicial del conocimiento sobre algún concepto que no se conoce. Ausubel (2002) afirma: el aprendizaje significativo facilita la adquisición, retención y transferencia del conocimiento, pero ambos (el significativo y el mecánico) son un continuum y pueden ocurrir concomitantemente.

Para Gardner (2008), los docentes no se han comprometido a analizar las concepciones, los estereotipos y los aprendizajes obtenidos por los niños durante aproximadamente cinco años, en los cuales la mente no ha estado escolarizada, sino que el desarrollo de la misma ha estado marcado por el aprendizaje por descubrimiento, por las pautas de crianza y por la fuerza del contexto sociocultural y esa mente (la no escolarizada) es la que “lucha por salir y expresarse” (Gardner, 2008, p. 20) en un mundo en el que se exige, cada vez más, la pronta escolarización de la infancia. Igualmente, es importante aclarar que, “la historia de la pedagogía no debe explorarse solo en el campo del saber académico y culto, sino en la cultura popular, en los pueblos y sus diversas formas de pensar la ciencia, la técnica y la tecnología.” (Caicedo-Álvarez, 2017, p. 87).

Por otro lado, las escuelas han refinado instrumentos de evaluación que se aplican como prueba de que el estudiante ha obtenido un aprendizaje, sin embargo, los resultados cuantitativos de los instrumentos de evaluación, distan de si realmente el estudiante ha comprendido los contenidos que se han dictado en el aula de clase, e incluso, los estudiantes que han finalizado exitosamente sus estudios, sienten que el conocimiento que poseen es frágil y no es suficiente para hacer frente a las situaciones de la vida real. En relación al análisis que se ha realizado sobre la práctica educativa. Conviene subrayar que, el aprendizaje puede ser significativo, es decir, la construcción de significados es lo primordial, sin embargo, el aprendizaje también puede ser memorístico, entendido como aquel que se aprende por repetición, pero en ocasiones, no se comprende el para qué del contenido aprendido, aunque el estudiante sea capaz de repetir o utilizar de manera mecánica los contenidos (Coll, 1991). Aun así, el contexto escolarizado deberá garantizar que los aprendizajes sean en todo momento significativos, lo cual implica que el estudiante sea un sujeto activo que esté en la capacidad de profundizar y relacionar de manera no arbitraria, sino sustancial, los contenidos que se imparten con lo que ya conoce; en términos de Jean Piaget, el aprendizaje es la asimilación de la información nueva con los esquemas del pensamiento. De esta manera, “La

construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos” (Coll, 1991, p. 195).

Para el proyecto de investigación es necesario indagar el sentido, el significado y la intención de la práctica educativa que el docente dirige a los estudiantes para el desarrollo del aprendizaje. Asimismo, se tiene la hipótesis para el desarrollo de la investigación que, los docentes desarrollan prácticas educativas en las que es posible evidenciar aspectos de inclusión educativa. De esta manera, analizar la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de las asignaturas matemática y lengua materna, permitirá acercarse al análisis de una inclusión educativa que se distancia de los sinónimos de vulnerabilidad, pobreza y exclusión y admitirá pensar la inclusión desde la atención a la diversidad, la potencialización de los aprendizajes y, sobre todo, analizar si con la práctica educativa los estudiantes pueden estar y ser al interior del contexto escolarizado.

6.1.2.4. Diseño Universal para el Aprendizaje.

El discurso de la inclusión educativa ha permeado las esferas sociales y paulatinamente se ha comprendido como un proceso que tiene que ver con: la participación de todos los ciudadanos, la equidad, la diferencia y la diversidad. Este último es un elemento que se reconoce como inherente al sujeto, pues en él pueden habitar un sinnúmero de diversidades tales como: diversidad étnica, cultural, física, socioeconómica las cuales permean la subjetividad, la escuela y los procesos de aprendizaje, pues también hay diversas formas de aprender. La diversidad interroga la homogeneidad, es congruente con los postulados de la inclusión educativa y la educación para todos, por ende, la sociedad está llamada a dar respuesta a la diversidad: así, las instituciones educativas deben reconocer que la diversidad es un elemento enriquecedor, que no debe ser ignorado, sino, evidenciado por su fuerte influencia al momento de aprender. Comprender la diversidad al interior de la escuela es mostrarse de acuerdo con la idea que en un salón de clase cada estudiante es singular, único, tiene intereses y motivaciones propias que aportan al aprendizaje. La diversidad recuerda la complejidad, la riqueza humana y permite pensar contextos inclusivos que proporcionan a cada estudiante aquello que requiere para aprender.

Para asegurar un contexto educativo equitativo, es decir, que ofrezca a cada estudiante lo que necesita para el aprendizaje, surge el enfoque Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), diseñado por *el Center for Applied Special Technology* (CAST), el cual, analiza el diseño del currículo escolar y explica por qué hay estudiantes que no alcanzan los aprendizajes. El CAST surge hace aproximadamente tres décadas para facilitar a los estudiantes en condición de discapacidad el acceso al currículo escolar; en sus inicios, el CAST se centró en apoyar a los estudiantes para que se ajustaran o adaptaran al currículo a través de tecnologías de apoyo, herramientas compensatorias y el software de habilidades de herramientas (Pastor, Sánchez, Sánchez y Zubillaga, 2013). Actualmente, el Diseño Universal para el Aprendizaje está centrado en analizar las limitaciones del currículo escolar, para así, potencializar la diversidad, ya que no es posible continuar en el sistema educativo con un currículo igual para todos, dado que los estudiantes tienen múltiples diversidades. La pregunta que se realizó el CAST en 1980 fue ¿Cómo las limitaciones del currículo incapacitaban a los estudiantes? (Pastor et al., 2013).

El cuestionamiento se relaciona con el Modelo Social de la discapacidad, porque tiene implícito que la razón por la cual los sujetos no sean capaces de realizar una acción, es lo social; en este caso, por el currículo escolar que posee contenidos iguales que no se adaptan a las diferencias particulares de los estudiantes. Por ello, el CAST consideró que la adaptación debería recaer en el currículo y no en el estudiante y que la característica incapacitante se encontraba en el currículo y no en el sujeto (Pastor et al., 2013), ello va acorde con lo que plantea la inclusión educativa.

El Diseño Universal para el Aprendizaje nace de la arquitectura, particularmente, del “diseño universal” que permite que todos los sujetos puedan ser usuarios, por ejemplo: una rampa puede ser utilizada por cualquier usuario, no solo por las personas que se movilizan en silla de ruedas. De esta manera, los diseños universales posibilitan cambiar paulatinamente la visión que socialmente se tiene de la discapacidad, al comprender que todos pueden beneficiarse de un diseño arquitectónico (Pastor et al., 2013). De la misma manera, el interés del CAST, al conocer el “diseño universal” fue hacer uso del término en pro de los procesos educativos, particularmente, del aprendizaje, el cual lleva grandes desafíos y se puede dar de diversas maneras; por ello, es necesario eliminar las barreras que imposibilitan su desarrollo. En efecto, la educación debe aportar al dominio de los procesos del aprendizaje y permitir que los sujetos pasen de aprendices

noveles a aprendices expertos, es decir: sujetos que quieren aprender y saben cómo hacerlo durante el ciclo vital. Por ello, el Diseño Universal de Aprendizaje contribuye a que los educadores alcancen dicho objetivo, a través de un marco para la creación de currículos que atiendan las necesidades de los estudiantes.

El Diseño Universal de Aprendizaje considera que, el currículo inflexible es una de las limitaciones para que los estudiantes con características tales como: discapacidad, talentos excepcionales, superdotados o con altas capacidades, accedan al aprendizaje escolarizado (Pastor et al., 2013). El Diseño Universal para el Aprendizaje invita a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes, por esta razón, se convierte en el enfoque que potencializa la modificación del currículo en lo que refiere a objetivos, métodos, materiales y evaluación, pues un currículo flexible posibilita la atención a las necesidades educativas, la participación, la equidad de los estudiantes. En consecuencia, el Diseño Universal para el Aprendizaje, aporta a la construcción de culturas inclusivas, por ser éstos tres últimos aspectos claves para la inclusión educativa.

6.1.2.5. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Los principios son tres y están relacionados con el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje. El primero corresponde a: *proporcionar múltiples formas de representación* dado que los estudiantes son diversos y captan la información de maneras distintas, de ahí la importancia de suministrar opciones de representación del contenido que les permita a los estudiantes en condición de discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con diversidad cultural, étnica, socioeconómica y demás, apropiarse del contenido. El segundo principio hace alusión a *proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, e invita al docente a explorar los distintos modos que tienen los estudiantes para evidenciar lo aprendido, bien sea a través de la expresión oral o escrita (Pastor et al., 2013). Dicha expresión o manifestación del estudiante estará siempre anudada a aquello que él puede hacer desde su condición de diversidad cultural, étnica, socioeconómica o funcional. Así, se comprende que el segundo principio del Diseño Universal para el Aprendizaje permite pensar que cada sujeto tiene formas singulares de demostrar aquello que ha aprendido e interiorizado y dicha forma persistentemente estará ligada a su diversidad. El tercer principio alude a *proporcionar múltiples formas de implicación*: el docente debe contar con múltiples estrategias para involucrar al estudiante con el contenido escolar, de manera que, el docente al reconocer la

importancia de la motivación y la influencia del componente emocional de los estudiantes en el aprendizaje, desarrolla formas distintas de implicación, tales como “la espontaneidad, la novedad o la estricta rutina” (Pastor et al., 2013).

En este principio se reconoce que, los estudiantes cuentan con un conocimiento previo que debe ser tenido en cuenta e igualmente, factores de orden neurológicos, culturales, sociales y motivacionales influyen en el momento de aprender. Por otro lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje es también un “marco científicamente valido para guiar la práctica educativa” (Pastor et al., 2013, p.5) según la Higher Education Opportunity Act² de 2008, porque permite pensar al docente otras formas del aprendizaje desde el currículo flexible y la exploración de la motivación, los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Con ello, el Diseño Universal para el Aprendizaje disminuye las barreras de la enseñanza y la participación y fomenta procesos de inclusión educativa.

Desarrollo- PARTE IV

7. Aspectos Metodológicos.

7.1. Perspectiva.

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, ya que éste permite al investigador estudiar diferentes objetos para así comprender la vida social que ellos construyen a partir de los significados. El método cualitativo además, asiente la comprensión del sujeto de manera integral, ya que éste es el centro de reflexión; de igual manera, la investigación cualitativa destaca el conocimiento, los puntos de vista y las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana, las cuales se modifican según las subjetividades y los contextos sociales vinculados a ellas (Flick 2007). Por esta razón, el interés investigativo radicó en conocer desde las voces y actos de los docentes qué piensan sobre la diversidad, la inclusión educativa, la práctica educativa y el aprendizaje; por esta razón, se analizaron las conductas observables y el discurso narrativo de los participantes de la investigación, con el objetivo de conocer cómo el profesor de matemáticas y la profesora de lengua materna desarrollaron la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Cabe recordar que, la investigación cualitativa parte de los significados

² Gobierno de los Estados Unidos. Ley de Oportunidades en Educación Superior.

subjetivos y sociales, posibilita adentrarse al conocimiento y a las prácticas de los participantes (Flick 2007). Por otra parte, la perspectiva de la investigación es interpretativa y ésta se lleva a cabo a partir del estudio de caso, el cual es “el estudio de un fenómeno en particular en donde se realiza un examen exhaustivo del objeto de estudio” (Katayama, 2014, p.57). El estudio de caso es un método que se aplica a un objeto (sujeto), permite analizar de manera profunda y detallada la particularidad, la complejidad y los datos que surgen en la interacción de los contextos.

La investigación se desarrolló a partir de un estudio de caso múltiple, por ello, se eligieron dos profesores, uno de matemáticas y otro de lengua materna. Se aclara que en los resultados no se emitirán datos para generalizar, sino que, dado el estudio en profundidad, se emitirán *generalizaciones menores*, pues el objetivo del estudio de un caso no es la comprensión de otros, dado que es un estudio intrínseco. El análisis del estudio de caso deberá analizarse de manera particular puesto que “se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, no para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 1999, p. 17).

7.1.1. Población y Procedimiento.

El trabajo de campo y la recolección de la información se desarrollaron a partir de la participación de los docentes que dictan las asignaturas lengua materna y matemáticas; también se tuvo en cuenta los estudiantes pertenecientes al grado séptimo de bachillerato del Colegio Liceo Quial ubicado en la ciudad de Cali- Colombia. El trabajo de campo se desarrolló entre agosto y noviembre de 2017, asistiendo con una periodicidad de acompañamiento de tres veces por semana. Para la ejecución, se tuvo un primer acercamiento en el mes de agosto de 2017 con las asesoras pedagógicas del Colegio, Claudia Quintero y Sandra Rivera, a quienes se les presentó el proyecto de investigación; después el proyecto se socializó con las directivas, los docentes y el equipo psicopedagógico del Colegio. Iniciando septiembre de 2017, se presentó el proyecto a los estudiantes del grado séptimo A y séptimo B, se entregaron los consentimientos informados a los padres, madres o cuidadores y al personal docente (ver Anexo 5) para poder así realizar las videograbaciones específicamente de la clase de lengua materna y matemáticas y aplicar las entrevistas. La información recolectada en el trabajo de campo se analizó a partir de la literatura revisada sobre las categorías de análisis: práctica educativa, aprendizaje escolar, aprendizaje

significativo e inclusión educativa, de las observaciones realizadas en el salón de clase, de la narrativa de los docentes y de las videograbaciones de las clases.

7.1.2. Técnicas de Recolección de Información.

Análisis documental: esta técnica se utilizó durante todo el proceso investigativo, es decir desde el inicio hasta la finalización, se realizó la revisión teórica de las principales categorías de análisis y de las categorías emergentes (ver tabla No 3 y No 4), se revisaron particularmente los documentos del Colegio tales como: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Modelo del Equipo Psicopedagógico, el Plan de Aula de Ciencias Exactas, el Plan de Aula de Lengua Materna y el Plan Integral de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). A continuación, en la tabla No 3, se presenta las principales categorías de análisis de la investigación, junto con las categorías emergentes y los autores que desde el análisis documental, permitieron el desarrollo teórico conceptual:

<i>Principales Categorías de Análisis.</i>		
<u>Categorías de Análisis</u>	<u>Categorías Emergentes /Unidades de Análisis</u>	<u>Autor</u>
Práctica Educativa	Plano Social, Histórico y Político.	
	Enseñanza de Valores de Inclusión.	Wilfred Carr.
	Intenciones.	
	Aprendizaje Mecánico.	
Aprendizaje Escolar y Significativo.	Diseño Universal.	David Ausubel
		Marco A. Moreira.
	Medio de Acceso al Currículo.	Dale H. Schunk.
	Valoración del Docente.	José Antonio
	Intencionalidad del Docente.	Castorina.
Inclusión Educativa	Adecuaciones en el contexto y aula.	Lev Vygotski.
	Contexto Socio Cultural	Cesar Coll
	Participación, Sensibilidad, Disposición.	Daniel Valdez.
	Diversidad: Funcional y Étnica Cultural.	Carlos Skliar.
	Hábitos de Inclusión Diferencial.	Gabriela Diker.
		Humberto Quiceno.

Tabla 3. Diseño: elaboración propia.

Observación: por medio de esta técnica se registraron las formas en que la población objeto de estudio vive la cotidianidad de las clases, se otorgó especial importancia a la práctica educativa que fracturaba el modelo tradicional de la educación, así como: la disposición, sensibilidad de los docentes para permitir procesos de inclusión y, sobre todo, se tuvo en cuenta la participación de los y las estudiantes durante el desarrollo de las clases. Durante la aplicación de esta técnica, se pudo acceder a las intenciones, impresiones, sentidos y apropiaciones del docente de matemáticas y de la profesora de lengua materna, así como, de los y las estudiantes durante el desarrollo de las clases. Las observaciones tuvieron lugar en el salón de clase, en el quiosco y en las zonas verdes del Colegio Liceo Quial. Para la descripción de las observaciones, se implementó el diario de campo.

Entrevista semiestructurada: se aplicaron dos entrevistas, cada una contó con una duración de 60 minutos. Éstas se aplicaron al docente que imparte matemáticas y a la docente de lengua materna. La entrevista permitió, conocer desde la historia de vida de uno del profesor de matemáticas, conocer la sensibilidad y la disposición hacia los procesos de inclusión educativa. La técnica permitió además, conocer desde las voces: los significados subjetivos sobre los conceptos de discapacidad, diversidad e inclusión y se amplió desde las narraciones, la práctica educativa que desarrollan. En el consentimiento informado, se pactó con los participantes del estudio la confidencialidad, ambos docentes afirmaron, no tener inconveniente con el hecho de que sus nombres aparezcan en el documento; también, se acordó el respeto a los silencios, a sus interpretaciones y la reserva de la información que se pactara.

Vídeos: se realizaron tomas del desarrollo de las clases, particularmente en el salón de clase; la grabación permitió conocer de primera mano el desarrollo de la práctica educativa, dado que ésta se da en el aquí y ahora, surge espontáneamente y tiene que ver con las intenciones, los sentidos y significados que el y la docente y los estudiantes le otorgan durante el desarrollo de la clase. Se

grabaron aproximadamente 720 minutos de las clases de lengua materna y matemáticas; de las escenas, se eligieron específicamente las que daban cuenta de la práctica educativa. Para la grabación. Para realizar la grabación, se contó con el consentimiento informado de los padres, las madres y cuidadores de los estudiantes, los profesores, quienes permitieron que los rostros se divulgaran en el presente documento y los estudiantes del salón de séptimo.

Fotografías: durante la recolección de la información, se realizaron varias tomas fotográficas sobre los momentos que especialmente tenían que ver con la práctica educativa en relación con el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Esta técnica permitió corroborar la información de los diarios de campo y a la vez, complementó la toma de los vídeos.

Tratamiento de datos: una vez se concluyó el trabajo de campo, el procesamiento de los datos se realizó mediante el software para análisis de datos cualitativos Atlas. Ti (en su séptima versión). Mediante la implementación de este software, se pudo triangular y vincular la información que se obtuvo de múltiples técnicas: fotografías (98) video (14), diarios de campo (9 sesiones) y entrevistas (2). Debido a la diversidad de registros de información obtenida en el trabajo de campo, el proceso de sistematización y codificación implicó varios momentos. En una primera instancia, se realizó una codificación de primer nivel basada en una matriz categorial realizada con anterioridad (ver anexo 1). Esta primera codificación, dio lugar a la emergencia de dos subcategorías no consideradas previamente y a 260 citas. En un segundo momento, y, con miras a filtrar la información codificada, se realizó otra codificación extensa de todo el material, esta vez, se establecieron hipervínculos entre las citas ya codificadas en el anterior momento, esto dio lugar a una serie de vistas en red organizadas concéntricamente en torno a los códigos pertenecientes a cada uno de los objetivos de la investigación (ver Anexo 1, 2 y 3). Por consiguiente, las tres unidades de análisis corresponden en su gran mayoría, a las citas vinculadas entre sí. Son estas tres unidades de análisis a partir de las cuales se realizará el análisis de resultados.

A continuación, en la tabla 4 se especifican las categorías que complementan las tres unidades de análisis que arrojó el software para análisis de datos cualitativos Atlas. Ti, las mismas se encuentran en el orden en el que se obtuvieron más citas, es decir, las categorías emergentes que

más tuvieron datos de las técnicas de recolección de información: diarios de campo, entrevista semiestructurada, vídeos y fotografías:

<i>Categorías de Análisis / Unidades de Análisis</i>		
<u>Unidad de Análisis 1</u>	<u>Unidad de Análisis 2</u>	<u>Unidad de Análisis 3</u>
<u>Inclusión Educativa</u>	<u>Práctica Educativa</u>	<u>Aprendizaje Escolar y Significativo</u>
Participación, Sensibilidad, Disposición.	Intenciones	Contexto Socio Cultural.
Diversidad Funcional y Étnica y Cultural.	Enseñanza de Valores para la Inclusión.	Intencionalidad del docente.
Hábitos de inclusión diferencial.	Plano social.	Vocación del docente.
	Plano Histórico.	
	Plano Político.	
Modelos de discapacidad.		Adecuaciones en el contexto y aula.
		Aprendizaje Mecánico
		Medio de Acceso al Currículo.
		Diseño Universal.

Tabla 4. Diseño: elaboración propia.

8. Resultados.

En el desarrollo de la parte IV, se presentan los resultados de la investigación: *“Práctica Educativa en el Aprendizaje Escolar y el Aprendizaje Significativo de Matemáticas y Lengua Materna: lectura desde la Inclusión Educativa. Colegio Liceo Quial, Grado Séptimo”*. El último apartado del proyecto condensa: el objetivo general y los objetivos específicos. La escritura de este apartado se compone de dos partes: 1. Síntesis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Proyecto Pedagógico del Colegio Liceo Quial, en el que se efectuó la recolección de la información. 2. Presentación del análisis de resultados a través de tres objetivos específicos planteados, los cuales contienen las categorías: práctica educativa, aprendizaje escolar, aprendizaje significativo e inclusión educativa.

8.1. Contextualización: Algunos aspectos históricos del Colegio Liceo Quial³.

El Colegio Liceo Quial, está ubicado en la ciudad de Santiago de Cali, en el país de Colombia. El sur de Santiago de Cali, es un sector en el que se ubican la mayoría de los colegios y universidades. El Colegio se funda en el año 1974 y tuvo como nombre inicial *Liceo Psicopedagógico Quial*, su fundadora y actual rectora es la Sra. Nohemy Alvarado Domínguez. La Institución consta de tres niveles: preescolar, básica primaria y básica secundaria, los mismos se dividen en cuatro ciclos, los dos primeros corresponden al nivel de primaria: ciclo 1: contiene los grados transición, primero y segundo Ciclo 2: tercero, cuarto y quinto. Los dos ciclos restantes, pertenecen a bachillerato: ciclo 3: sexto, séptimo y octavo. Ciclo 4: noveno, décimo y once. Por otra parte, los datos tales como: historia, estructura, misión, visión, principios, fines, recursos docentes y didácticos, manual de convivencia y sistema de gestión del Colegio que se presentan en este apartado, fueron obtenidos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2010). El Colegio Liceo Quial, inició con preescolar, primero y segundo. Después de varias visitas por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en 1984, dan apertura al grado tercero, en el 1986, a cuarto, en el 1988, al grado quinto de primaria, en el 1992, se apertura básica secundaria y dos años después, se otorga la aprobación del nivel bachillerato por parte del MEN (PEI) (2010). En 1997, se gradúa la primera promoción de bachilleres clásicos y, se propone una evaluación del proyecto educativo para adoptar el modelo pedagógico: *proyectos de integración curricular* el cual funciona actualmente y ha sido merecedor del *Premio Santillana de Experiencias Significativas* otorgado en 2003. Así mismo, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en 2005, otorga el reconocimiento al primer Colegio que logró el avance más significativo en el tema de integración curricular.

El PEI (2010) evidencia que la Institución en 2012 graduó 17 promociones. Actualmente, ofrece Educación Básica en los niveles de preescolar (pre jardín, jardín y transición), Básica de primero a quinto de primaria, Básica secundaria de sexto a noveno y Media: grado décimo y once. En el PEI se encuentra que, el Colegio sustenta su funcionamiento particularmente desde la normatividad de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 General de la Educación,

³ El nombre del Colegio, se especifica en el documento, con el permiso de las directivas: Juan Carlos Quintero y Claudia Quintero.

se hace mención a la Ley de Niñez y Adolescencia, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, Ley Ambiental, entre otras. Dado el objetivo de la investigación, es pertinente aclarar que el PEI (2010) hace mención a las leyes de inclusión educativa con el Decreto 366 de 2009. Ya que a través de éste “se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” (p.18). En el PEI (2010), se aclara que, el Decreto 366 permea la estructura del equipo psicopedagógico y es el que justifica legalmente el proyecto de Educación para Todos que desarrolla el Colegio Liceo Quial.

8.1.1. Proyecto de Inclusión Educativa Colegio Liceo Quial: Equipo Psicopedagógico.

El Proyecto de Inclusión Educativa, se caracteriza por brindar atención integral a los y las estudiantes, a partir del respeto por la diferencia, la diversidad, las particularidades y los derechos humanos. El equipo psicopedagógico está conformado interdisciplinariamente por profesionales de psicología, trabajo social, educación especial, profesores del Colegio y, cuenta con el acompañamiento de asesores pedagógicos y un especialista en el área del lenguaje que posee estudios sobre inclusión educativa. Los profesionales mencionados, se reúnen una vez a la semana para tratar como equipo, los casos de los estudiantes con Necesidades Educativas Particulares (NEP). El objetivo del Equipo Psicopedagógico es: “realizar acompañamiento integral a los estudiantes desde una perspectiva interdisciplinaria que atienda a la diversidad cultural, educativa y social, con el fin de generar una educación inclusiva” (Proyecto Equipo Psicopedagógico, 2012, p. 21). De igual manera, el Equipo desarrolla tres actividades macro y once funciones, las cuales se especifican en la siguiente tabla:

Actividades y Funciones Equipo Psicopedagógico

<u>Actividades</u>	<u>Funciones</u>
Evaluación diagnóstica de los procesos de aprendizaje de los estudiantes al ingreso y durante la permanencia en el Colegio.	*Diseñar e implementar: proyecto de orientación vocacional-proyecto de vida. *Implementar: proyecto Escuela de Familias.

	*Liderar proyecto educación sexual.
	*Implementar estrategias personalizadas de acompañamiento para los niños con NEP y sus familias.
Planeación de estrategias que potencializan el acceso al conocimiento y fomentan la sana convivencia.	*Colaborar con el proyecto social obligatorio. *Brindar atención a estudiantes, padres de familia y maestros. *Diseñar planes caseros que coadyuven al desarrollo integral de los estudiantes. *Remitir a los estudiantes que lo requieran a terapias externas.
Seguimiento a las alternativas de trabajo.	*Participar en la elaboración del PPI. *Construir espacios de orientación a docentes, sobre estrategias de apoyo necesarios para los estudiantes que lo requieran. *Coordinar proyecto jornadas escolares complementarias.

Tabla 5. Fuente: PEI (2010). Diseño: elaboración propia.

El equipo psicopedagógico del Colegio Liceo Quial desde la perspectiva “socio afectiva”, adelanta procesos como el acompañamiento psicosocial y psicopedagógico. El equipo comprende que, cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje; por lo tanto, se encarga de generar un ambiente apropiado en el que se reconozcan las debilidades y se resalten las fortalezas y habilidades de los estudiantes. El acompañamiento tiene como objetivo, optimizar el proceso de cada estudiante y realizar las adecuaciones curriculares en los casos que se requieren. El equipo psicopedagógico brinda atención a la diversidad desde la igualdad de oportunidades, el respeto, la valoración de la diferencia, la diversificación de respuestas educativas, la equidad, la igualdad de derechos y el acompañamiento integral. Igualmente, atiende y brinda respuestas a las Necesidades Educativas Particulares (NEP) del estudiantado y maneja ideas claras sobre el concepto de diversidad. Por consiguiente, el proyecto que se desarrolla, plantea la atención integral a las familias con:

Atención Integral a las Familias

DIFERENTES

Estilos cognitivos, ritmos de aprendizajes, intereses e inteligencias.
 Capacidades tales como las discapacidades o los talentos
 excepcionales.
 En situaciones socio culturales (contextos favorecidos o
 desfavorecidos, hospitalización, migración, desconocimiento de la
 lengua mayoritaria).
 Estilos de vida.
 Maneras de vivir su sexualidad.
 Creencias religiosas.
 Posturas políticas e ideológicas.

Tabla 6. Fuente: PEI (2010). Fuente: Proyecto psicopedagógico Colegio Liceo Quial (2012). Diseño: elaboración propia.

La tabla No 6 evidencia que, para el Colegio Liceo Quial, solo en la diversidad, en la diferencia, y en el reconocimiento del otro es posible una inclusión educativa que permita el desarrollo de una escuela pensada para todos, así, los estándares de alta calidad educativa se ven interpelados ya que éstos no han sido diseñados para la diversidad, sino para legitimar la educación tradicional, los resultados, la competencia, el ranking y la homogeneización. Por consiguiente, el equipo psicopedagógico en su proyecto, comparte el marco legal del PEI y algunos postulados de la política pública de inclusión que son acordes a la práctica educativa que desarrollan los profesores de matemática y lengua materna, pues ésta potencializa en el aula, inclusión educativa. Dado que, la inclusión como proceso necesita disposición y ello es lo que más se evidencia en la comunidad educativa del Colegio Liceo Quial.

Conviene subrayar que, el documento del equipo psicopedagógico se sustenta teóricamente desde la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) 2001, desde ahí se define el término discapacidad y se reconoce que la sociedad puede generar barreras y restricciones o brindar posibilidades para las personas en condición de discapacidad. La perspectiva teórica en esta parte del proyecto se relaciona con lo planteado por Palacios y Romañach en el libro *modelo social de la discapacidad*, pues en el proyecto del Liceo Quial, también se comprende que la sociedad brinda pocas herramientas y oportunidades a las personas en condición de discapacidad. De ahí que, la escuela sea un lugar fundamental para poder empezar

a contrarrestar las barreras para el aprendizaje y la participación que plantean Booth y Ainscow (2002) en el *Índice de Inclusión*. Por otra parte, en el Colegio Liceo Quial, se reconoce que el tema de inclusión educativa poco o nada se imparte en las asignaturas de pregrado, por ello, es necesario para la contratación laboral del personal del Colegio que los docentes tengan disposición para aprender de la diferencia ya que, todos deberán trabajar con las Necesidades Educativas Particulares de los estudiantes. Por consiguiente, los profesores del Colegio Liceo Quial se caracterizan por: a). Ser observadores, valorar positivamente la diferencia y la heterogeneidad de los estudiantes, b). Conocer didácticas flexibles que permiten las adaptaciones curriculares necesarias, c). Tener disposición para trabajar con otros maestros, otros profesionales y padres de familia, d). Ser reflexivos sobre la práctica educativa, e). Tener una mente flexible que les permite moverse de los lugares establecidos, f). tomar decisiones acertadas y actuar en momentos de tensión, pero, sobre todo, son profesores que se caracterizan por: g). Creer en las potencialidades de los estudiantes y, h). Educar con amor, con principios éticos y morales. Por consiguiente, en el Colegio además del perfil de los maestros, se contemplan los siguientes roles institucionales:

Roles Institucionales Maestros Colegio Liceo Quial.

1. Maestros de aula.
2. Especialistas en disciplinas con un rol sobre la inclusión.
3. Maestros acompañantes para grupos particulares.
4. Acompañantes familiares.
5. Asesores de aliados externos.

Tabla 7. Fuente: Proyecto psicopedagógico Colegio Liceo Quial (2012). Diseño: elaboración propia.

A continuación, se hará mención a cada uno de los roles institucionales, de esta manera, el documento “*Proyecto psicopedagógico*”, respecto al *punto 2. Especialistas en disciplinas con un rol sobre la inclusión*, plantea que los profesores del Colegio Liceo Quial que realizan procesos de inclusión educativa tienen como funciones:

Funciones del Docente que Realiza Procesos de Inclusión Educativa.

- a. Desarrollar guías de exploración para reconocer las potencialidades y dificultades de los estudiantes.
- b. Presentar informes grupales o individuales a partir de los análisis de producciones que realiza de las guías de exploración.
- c. Mediar en todas las situaciones conflictivas que se presenten en el aula y fuera de ella.
- d. Reportar al equipo psicopedagógico inquietudes de orden didáctico, pedagógico y psicosocial que le preocupen en relación a los estudiantes.
- e. Reunirse con el equipo psicopedagógico para establecer acuerdos y pautas de trabajo con relación a las potencialidades o dificultades que presenten los estudiantes.
- f. Implementar y hacer seguimiento a los planes de apoyo que se desarrollen desde el equipo para los estudiantes con Necesidades Educativas Particulares (NEP).
- g. Elaborar guías, evaluaciones y niveles diferenciales para los estudiantes con NEP.
- h. Realizar encuentros con los padres de familia para informar sobre los avances y dificultades de las implementaciones de los planes de apoyo.

Tabla 8. Fuente: Proyecto psicopedagógico Colegio Liceo Quial (2012). Diseño: elaboración propia.

Respecto al punto tres: *Maestros acompañantes para grupos particulares*, hace alusión a quienes se encargan de brindar un acompañamiento personalizado a estudiantes con Necesidades Educativas Particulares (NEP). Esta figura se contempla desde 2014. Por consiguiente, la maestra acompañante es la encargada de implementar didácticas flexibles y de planear metas de aprendizaje distintas al currículo regular del curso. La docente está en contacto constante con el equipo psicopedagógico y junto a él planea las estrategias didácticas. En el Colegio Liceo Quial, la maestra acompañante no lo hace solo con un estudiante, sino que acompaña a un grupo de estudiantes con NEP. El punto cuatro: *Acompañantes familiares*, se pone a disposición de los niños que presentan dificultades motoras, para que sean acompañantes quienes asistan a los estudiantes en las actividades cotidianas, tales como, ir al baño o alimentarse. El Colegio Liceo Quial cuando ve necesario la compañía de un familiar lo solicita directamente. Lo que se ha encontrado es que en las mayorías de familias a las que se les hace el pedido, envían a las nanas, niñeras, cuidadoras o empleadas domésticas. El punto 5. *Asesores de aliados externos*, hace referencia a los terapeutas clínicos de los niños con NEP. Los terapeutas de los estudiantes son aliados externos del Colegio,

porque presentan informes de los niños, colaboran en la realización de planes escolares y en ocasiones visitan las aulas para emitir recomendaciones.

Por lo anterior, es menester comprender que la inclusión como proceso, requiere del trabajo interdisciplinar y no depende sólo del o la docente que está a cargo de un curso. Se reconoce que, cualquier estudiante puede presentar una Necesidad Educativa Especial (NEE), por ello, desde el Liceo Quial, se comprende que además algunos estudiantes pueden presentar Necesidades Educativas Particulares (NEP), las cuales se relacionan con la movilidad, las ayudas de aparatos que contribuyen al funcionamiento como implantes cocleares, sillas de ruedas, gafas de aumento y, aquellos aspectos de orden cognitivo y emocional. Se analiza que el término NEP, se relaciona con el concepto diversidad funcional propuesto por Palacios & Romañach (2006), puesto que éste intenta reemplazar el termino discapacidad y comprende que la diversidad funcional es algo inherente al ser humano que en ocasiones puede ser transitoria, circunstancial o definitiva. Según Palacios & Romañach (2006) las personas con diversidad funcional son “diferentes desde el punto de vista biofísico” (p.108) por lo que se ven en la necesidad de realizar las funciones de maneras distintas, dichas formas coinciden también con las características generadas por la sociedad; es decir, una sociedad que no comprende la discapacidad como algo que nos pertenece a todos, que no trabaja por mejorar el acceso, por la eliminación de las barreras y por aumentar la participación, termina siendo una sociedad excluyente que exige a las personas con diversidad funcional crear sus propios dispositivos de ayuda para sobrevivir.

El cambio que propone el Colegio Liceo Quial de NEE a NEP, permite comprender que, la búsqueda de nuevos términos desplaza el problema de la ubicación de sujetos en ciertas categorías, pues al reconocer que todos los estudiantes en algún momento del proceso educativo, presentarán una Necesidad Educativa Especial (NEE) es recordarles que son seres humanos diversos, especiales, que necesitan de los otros para avanzar. El término Necesidad Educativa Particular (NEP), es neutro, amable y propone un cambio en la realidad lingüística y conceptual, pues queda claro que la NEP no se relaciona con la enfermedad, la discapacidad o la deficiencia, pero, tampoco obvia la realidad. En el Colegio, se llevan a cabo procesos que permiten evidenciar la inclusión educativa, por ello, se realiza la fase diagnóstica que va desde el momento en que la familia solicita un cupo para el hijo, hasta el periodo de adaptación al Colegio, el cual es de dos meses desde el

ingreso. En relación a la admisión de los estudiantes, el equipo psicopedagógico realiza una entrevista, la cual tiene como objetivo, conocer el perfil, las características familiares, académicas, clínicas y las posibilidades de adaptación del o la estudiante. En ocasiones, desde la entrevista, el equipo psicopedagógico establece los tipos de apoyos que el o la estudiante requiere (Proyecto psicopedagógico Colegio Liceo Quial, 2012).

Se analiza que el Colegio Liceo Quial, más que estar preocupado por cómo el o la estudiante está académicamente al ser admitido, el interés se centra en saber las condiciones de orden familiar, social, emocional y económico que acompañan al estudiante, para a partir de ahí, establecer los apoyos psicopedagógicos, de esta manera, lo que le interesa al Colegio, es brindar las herramientas necesarias para que el o la aspirante logre culminar su proceso educativo, garantizando así el derecho a la educación, pues bien se sabe que, en Colombia los colegios privados realizan la fase de admisión para definir cuáles son los estudiantes “aptos” para ingresar. De esta manera, se considera que la fase de admisión no debería ser excluyente, sino, potencializar la educación. Dado que, el Colegio Liceo Quial está interesado en conocer condiciones del estudiante, realiza una fase de caracterización, la cual ayuda a identificar las necesidades particulares de los y las estudiantes, así como, las competencias, el funcionamiento cognitivo y los ritmos de aprendizaje. Ello se realiza con el objetivo de organizar las estrategias de atención del equipo psicopedagógico. Todo ello se efectúa en el transcurrir del año escolar, así, el Colegio realiza observaciones de los estudiantes de manera individual, grupal, en la clase y en el descanso.

De igual manera, el Colegio desarrolla talleres lúdicos pedagógicos los cuales permiten conocer el sentido de la vida y las realidades familiares, sociales y académicas de los estudiantes. El Colegio Liceo Quial, sostiene además un diálogo constante con los padres, las madres y acudientes, en pro del bienestar del o la estudiante, realiza acompañamiento a los (las) docentes y reconoce la importancia del diálogo constante entre el personal de la Institución, por ello, a la semana se reúnen dos veces y llevan a cabo jornadas de formación y seminarios que les permiten a los profesores compartir buenas prácticas de inclusión y las lecciones aprendidas de lo acontecido en el salón de clase. Cabe aclarar que, el Equipo Psicopedagógico está siempre a disposición de los profesores (Proyecto psicopedagógico Colegio Liceo Quial, 2012).

Respecto a los apoyos pedagógicos que ofrece el Colegio Liceo Quial se destaca que, desde el Decreto 366 (2009), éstos se comprenden como “los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad” (p.1). o como “herramienta que potencializa aprendizajes específicos” y una tercera definición que tiene que ver con el carácter instrumental, que se relaciona particularmente con el apoyo y la mediación discursiva de los docentes. Respecto a la última definición, en el Colegio Liceo Quial, lo instrumental está pensado como los apoyos que se relacionan con los instrumentos-objetos, es decir, si un estudiante utiliza gafas y, éstas son indispensables para la visión y el aprendizaje, el equipo docente de manera pedagógica debe hacer consciente al estudiante del uso del objeto y a través de distintas actividades, los docentes en su plan de clase permiten que el o la estudiante utilice las gafas (Proyecto Psicopedagógico Colegio Liceo Quial, 2012).

Así pues, en el Colegio Liceo Quial, los apoyos pedagógicos son una categoría de mediación que permite la superación de dificultades o particularidades, gracias a las estrategias brindadas en un contexto determinado. Los apoyos pedagógicos son sistemáticos, requieren de una intensidad y frecuencia y están pensados como “bastones semióticos”, “porque es una nueva representación sobre el que descansa quien tiene una dificultad, al mismo tiempo que lo impulsa para erguirse, caminar o moverse, para hacer un cambio cognitivo, una reacomodación” (Proyecto Psicopedagógico Colegio Liceo Quial, 2012, p. 35).

A continuación, se mencionan cuatro tipos de apoyos pedagógicos:

a) *Medios de acceso al currículo:*

Contempla las herramientas materiales y de mediación semiótica, ambas son fundamentales para garantizar el aprendizaje, la mediación se prioriza porque permite “procesos intersubjetivos o de negociación de significados que dan paso a la creación de una realidad social compartida, en donde se sitúan los acuerdos comunes que el sujeto debe comprender e interiorizar para formar parte de una cultura” (Proyecto Psicopedagógico Colegio Liceo Quial, 2012, p. 36) Con la mediación, el Colegio Liceo Quial garantiza procesos de inclusión educativa, pues los y las docentes a través del lenguaje, comparten con los estudiantes puntos de referencia, sus percepciones, concepciones y significados del mundo, así, el equipo de maestros logra a través de

la mediación, influenciar en la conducta, específicamente en la estructuración y ordenamiento de la realidad, para que los estudiantes generen alternativas que les permita planificar y regular el comportamiento; además, la mediación potencializa los conocimientos y aporta a la formación de seres integrales.

b) *Adaptaciones curriculares a través de guías diferenciales:*

Hace referencia al currículo flexible, el cual contiene las competencias para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad. Las adaptaciones curriculares se diseñan a partir de la selección de estándares y contenidos pertinentes para el aprendizaje, dichas adaptaciones deben: potencializar procesos psicológicos como: atención, percepción, memoria, comprensión, así como, la autonomía, expresión y socialización; las adaptaciones también deben ser funcionales en la vida diaria y enriquecer el proyecto de vida (Proyecto Psicopedagógico Colegio Liceo Quial, 2012).

c) *Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula:*

Desde Bruner, se reconoce que el aprendizaje depende tanto del desarrollo cognitivo de las ideas previas, como del contexto social interactivo en el que se produce. Por ello, en el Colegio Liceo Quial, es fundamental analizar la interacción docente- estudiante, es decir, la Institución observa la forma en que se presentan las clases, las consignas, entre otros. A la vez, en este apoyo pedagógico, es fundamental, tener en cuenta los aspectos físicos, tales como: la organización del salón de clase, el uso del espacio físico, Etc. Así, el Colegio Liceo Quial centra el énfasis en las capacidades del estudiante y en las posibilidades que le ofrece el sistema de interacción (Proyecto Psicopedagógico Colegio Liceo Quial, 2012).

d) *Servicios de apoyo especial:*

Hace referencia a la maestra integradora que acompaña a los estudiantes que requieren una atención educativa especial. La acompañante media para que el estudiante pueda acceder al currículo y participar del contexto educativo.

8.1.2. Objetivo General: Análisis de la Práctica educativa en el Aprendizaje Escolar y el Aprendizaje Significativo de las Asignaturas Matemáticas y Lengua Materna del Grado Séptimo del Colegio Liceo Quial. Ubicado en la ciudad de Cali- Colombia. Una Lectura desde la Inclusión Educativa.

*“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo,
Nos educamos mediados por el mundo “Paulo Freire.*

En este apartado correspondiente a los resultados de la investigación, se desarrollará cada uno de los tres objetivos específicos propuestos en el planteamiento del problema. Cabe recordar que, las categorías de análisis fueron: i). Práctica educativa, ii). Aprendizaje Escolar, iii). Aprendizaje Significativo, iv). Inclusión Educativa. Además de ello, conforme se avanzaba en el proceso de investigación, emergieron un total de 14 subcategorías de análisis, que permitieron realizar la sistematización y el procesamiento de los datos a través del software de análisis de datos cualitativos: Atlas Ti. Las subcategorías son las siguientes: i). Plano social, histórico y político, ii). Enseñanza de valores de la inclusión, iii). Intenciones, iv). Aprendizaje mecánico, v). Diseño universal, vi). Medio de acceso al currículo, vii). Valoración del docente, viii) Intencionalidad del docente, ix). Adecuaciones en el contexto y aula, x). Contexto sociocultural, xi). Participación, Sensibilidad, Disposición, xii). Diversidad: funcional y étnica y cultural, xiii). Hábitos de inclusión diferencial, xiv). Modelos de discapacidad; dichas categorías se verán reflejadas en el análisis de resultados. A continuación, se presenta el tratamiento de cada objetivo específico.

8.1.3. Primer objetivo: Identificar empírica y teóricamente los conceptos de inclusión educativa, discapacidad y diversidad.

*“Somos cómplices de sueños,
cómplices de la diversidad.” Colegio Liceo Quial.*

Para dar respuesta al primer objetivo de la investigación, se tuvieron en cuenta las entrevistas aplicadas al docente de matemáticas y a la profesora de lengua materna, así como los diarios de campo de las observaciones que se realizaron de las clases de las asignaturas en mención, las videograbaciones y las fotografías al interior del aula de clase, cabe recordar que las dos últimas

recordar que la categoría participación es fundamental para garantizar procesos de inclusión educativa, de esta manera, Parra (2011) afirma: la participación se comprende como una posibilidad de la inclusión educativa, es decir, la escuela debe facilitar el acceso, la permanencia, la igualdad de oportunidades y la participación. En las observaciones realizadas en los salones, mientras se impartía la clase de matemática y la clase de lengua materna, se analizaba que, los y las estudiantes participan constantemente de la construcción del aprendizaje escolar y significativo, por consiguiente, para la investigación la participación es, una estrategia que da cuenta de la inclusión educativa, dado que en el momento en que el (la) estudiante es tenido en cuenta desde su voz que devela el pensamiento, se le está permitiendo que éste afiance la confianza en sí mismo, se sienta importante, valorado, escuchado y con un saber o dudas por ofrecer.

En la subcategoría participación se analiza que, tanto el (la) docente como el (la) estudiante, aprenden de manera bidireccional, por lo que, la participación es una forma sutil de evaluación formativa que presenta el (la) estudiante al docente; ya que la participación permite que el docente sepa de manera constante, cómo los (las) estudiantes están comprendiendo y analizando un contenido de clase. Es menester aclarar que, la participación requiere de una escucha atenta, interesada y que denote por parte del o la profesora que realmente le importa lo que el o los estudiantes están diciendo, solo así, el diálogo entre estudiantes y docentes será posible mantenerlo en el tiempo y animará a que otros estudiantes se agreguen al diálogo; tal como se evidenció en las observaciones de la clase de matemática y lengua materna.

En otras palabras, el momento de la participación también debe contar con la agudeza del maestro para poder desde la humildad del saber, escuchar sin catalogar si lo que el estudiante está diciendo está bien o mal, pues se analiza que mientras los y las estudiantes participan, el diálogo les permite escucharse a sí mismos y ello, conlleva que a través de esta estrategia meta cognitiva, se haga consciente el error, sin que necesariamente el o la docente lo indique, también se analiza que, los demás compañeros y compañeras pueden intervenir para aclarar alguna respuesta o sus propias dudas. Así, se confirma empíricamente que la propuesta de inclusión educativa del Colegio Liceo Quial, promueve asiduamente la participación de los y las estudiantes, como ya se ha afirmado, en las videograbaciones de las clases de matemáticas y lengua materna, así como, en

las entrevistas aplicadas a los docentes, así lo reflejan. En particular, el docente de matemáticas afirma:

Cuando yo pregunto ¿qué quieren aprender?, todos los estudiantes alzan la mano, eso es un despelote porque todos quieren hablar, decir y, nos demoramos una o dos semanas tratando de colocarnos de acuerdo, pero todos participan, y dicen yo quiero esto, el porqué, argumentan, explican, tratan de convencer al otro y, si no les gustó el cuento, van a la casa, traen el material, hablan con los padres y ellos envían cartas en las que se dice qué temas les gustaría para sus hijos y se vuelve una construcción de todos (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

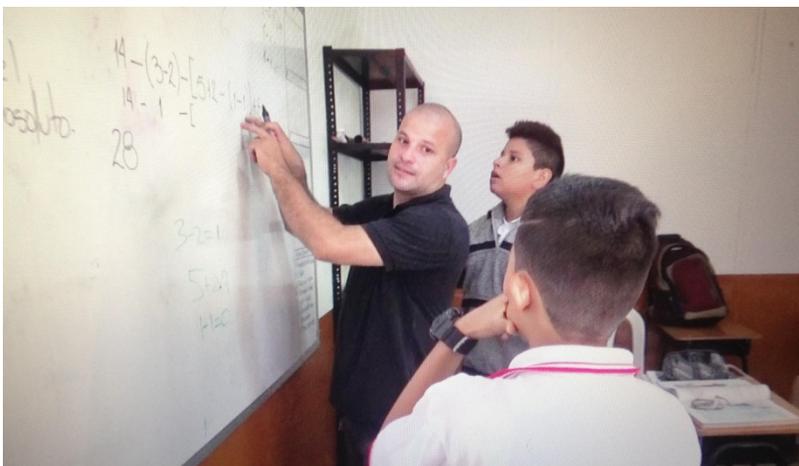


Imagen 2. La Participación como Herramienta de la Inclusión Educativa.

El Colegio Liceo Quial, se aplica la metodología del aprendizaje basado en proyectos, éste es una metodología que concede a los y las estudiantes alcanzar los conocimientos y las competencias necesarias en el siglo XXI, a través de la elaboración de proyectos que tienen como eje principal algún problema de la vida real. Por consiguiente, en el aprendizaje basado en proyectos, los y las estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje escolar, logrando que éste sea un aprendizaje significativo. Además, con esta metodología, los y las estudiantes desarrollan autonomía y responsabilidad, puesto que son los agentes que, planifican las actividades, estructuran el orden del trabajo y construyen un producto que resuelve el planteamiento del problema. El o la docente acompaña a los y las estudiantes, guiando el proceso educativo. El Colegio Liceo Quial lleva a cabo la metodología del aprendizaje basado en proyectos de la siguiente manera: a través del juego los (las) docentes posibilitan que los (las) estudiantes

desarrollen la pregunta que guiará el proyecto, el cual se desarrollará durante el año lectivo y será transversal a las demás asignaturas.

En relación al aprendizaje basado en proyectos, para el año lectivo 2017-2018, el tema elegido por los y las estudiantes, las familias, los acudientes y docentes fue: “*La Calle*”, del cual se quería indagar los beneficios y los peligros que ésta ofrece. De igual manera, se analiza que el tema elegido por la comunidad educativa es pertinente para el fomento de aprendizajes significativos sobre el autocuidado para los adolescentes, pues cabe recordar que la ciudad de Santiago de Cali, enfrenta constantemente problemáticas en relación al uso de drogas, alcohol, embarazos a edades tempranas, desapariciones, entre otros. De ahí, la importancia de analizar conjuntamente las bondades y los riesgos a los que se enfrentan día a día los ciudadanos. Para aclarar el aprendizaje por proyectos que desarrolla el Colegio Liceo Quial, se decidió presentar un fragmento de la entrevista aplicada al docente de matemáticas Edier Cárdenas.

Lo que pasa es que aquí trabajamos con proyectos de integración curricular y cada grado escoge semestralmente su proyecto. Por ejemplo, actualmente séptimo, está trabajando el tema de *La Calle*, entonces, me voy a meter con la construcción de calles y carreras. Por ejemplo, la clase que tú grabaste fue sobre el plano cartesiano; entonces, vamos a empezar con lo que encontremos en la calle, vamos a empezar a hacer planos, a ver ubicaciones, con el GPS, a saber sobre cómo ubicarnos en la ciudad, dónde está tal sitio, los desplazamientos. Entonces, el enfoque que le vamos a dar a los números enteros va a ser ese (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

El proyecto se construye al iniciar el año lectivo, para esta ocasión fue en el mes de septiembre, con la participación de la comunidad educativa; tiene la estructura de una investigación y se ejecuta en un año a través de las actividades de las asignaturas que componen el grado séptimo. Durante las semanas de construcción del macro proyecto, los docentes aplicaron actividades desde el juego tales como: *quién quiere ser millonario*, *yincana del saber*, *coyunturas*, *picnic literario*. A continuación, se evidencian las imágenes de cada actividad.



Imagen 3. Juego Quién Quiere Ser Millonario. Colegio Liceo Quial. Autoría Propia.

Respecto a la imagen 2 actividad *Quien Quiere Ser Millonario*, se desarrolló de la siguiente manera: i). profesores organizaron los grupos de los estudiantes según los buenos desempeños de cada uno en las áreas de matemáticas, español, ciencias naturales, educación física e inglés. Se conformaron un total de siete grupos, cada uno de cinco integrantes; ii). Para esta actividad, participó el ciclo tres: sexto, séptimo y octavo, permitiendo que los tres grados se integraran; iii). Los docentes preguntaban a los estudiantes: ¿por qué soy bueno en el área que elegí? iv). Inicio del juego de *quien quiere ser millonario*, dirigido por dos profesores. De esta manera, en el juego se evidenciaba que uno de los aspectos que primaba era la diversidad, evidenciándose empíricamente, dado que los y las estudiantes del ciclo tres son diversos en edades, gustos, desempeños, entre otros.



Imagen 4. Juego Yincana del Saber. Colegio Liceo Quial. Autoría Propia.



Imagen 5. Juego Yincana del Saber. Colegio Liceo Quial. Autoría Propia.

En relación con la imagen 3 y 4 del juego *yincana del saber*, el mismo se compone de un total de seis estaciones, por la que cada estudiante deberá pasar y resolver un acertijo. Para llevar a cabo la yincana del saber, será necesario que los estudiantes trabajen por equipos, dado que cada acertijo solamente podrá solucionarse a partir del trabajo en comunidad. De esta manera, a través del juego en mención, se identifica empíricamente varios aspectos que permiten que la inclusión educativa, sea una realidad, como ejemplo, se evidencia: i). la participación; ii). El cuidado del otro (a); iii). El respeto; iv). La diversidad; v). Ritmos distintos para la realización de las actividades, vi). Equidad; vii). Adolescentes felices, trabajando en equipo para lograr un objetivo.

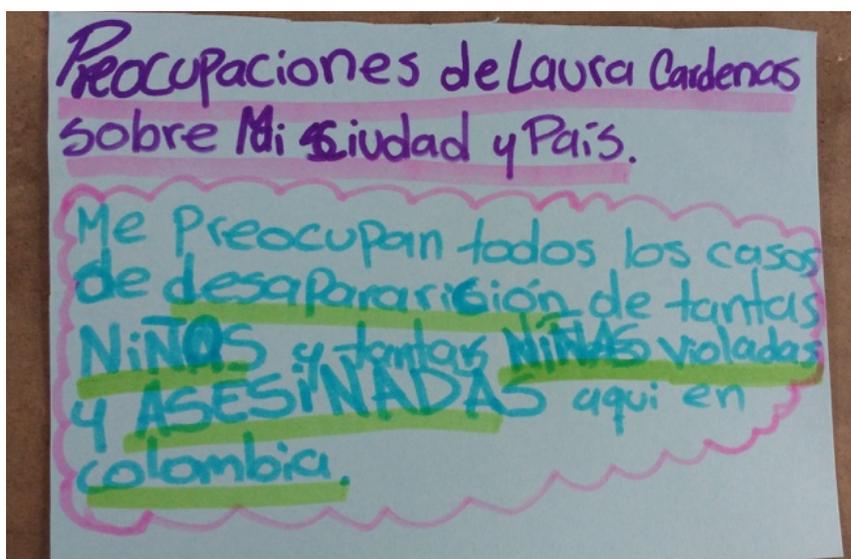


Imagen 6. Juego Coyunturas. Colegio Liceo Quial. Autoría Propia.

Con respecto a la imagen 5 *juego coyunturas* estuvo relacionado con las preocupaciones que aquejan a los estudiantes del ciclo tres y aquello que se puede hacer en relación a lo que les preocupa, por ejemplo: si me preocupa el medio ambiente, ¿qué hago para ello?, por lo que el docente que dirige la actividad recuerda que “los grandes cambios, empiezan con pequeños aportes. Por consiguiente, para el desarrollo de la actividad de coyunturas, los (las) estudiantes deberán pensar tres aspectos: i). El personal y familiar; ii). La ciudad y el país; iii). El mundo. Dicha actividad permite evidenciar que el aspecto de la convivencia, que se rescata en la inclusión educativa, aparece de manera empírica. Además de ello, uno de los estudiantes del grado séptimo está en medida de protección, y él expresa que una de las preocupaciones que le aquejan es la infancia desprotegida, (la cual era uno de los ejes temáticos de la actividad). El estudiante plantea que “los niños son el futuro del mundo, para ayudar a un niño, hay que darle estudio gratuito y capacitar a los padres”.



Imagen 7. Picnic Literario. Colegio Liceo Quial. Autoría Propia.

En cuanto a la imagen 6 picnic literario. La actividad fue dirigida por la docente de Lengua Materna, quien con anterioridad, junto con la bibliotecaria del Colegio Liceo Quial, había seleccionado los libros sobre la temática de *la calle*. De esta manera, los estudiantes se desplazaron hacia la zona verde, la cual estaba arreglada con manteles de picnic y los libros sobre cada mantel, el lugar invitaba a leer plácidamente. De esta manera, los estudiantes por grupos se ubicaron en cada mantel y empezaron a observar y a elegir el libro que iban a leer; una vez cada estudiante había leído el libro, se lo explicaba al resto de compañeros; así, se realizó el análisis de la red

textual de la temática del proyecto que se desarrollaría en el año lectivo. Mientras los estudiantes leían, los docentes repartían frutas y galletas.

Las actividades lúdicas detalladas se llevaron a cabo entre el 11 y 14 de septiembre de 2017, tenían como **objetivo: la convivencia y la seguridad en el aula**. En la observación realizada se analizó que, durante la primera semana de clase, los (las) profesores del grado séptimo, ofrecieron las clases en el quiosco del Colegio, de esta manera, los docentes de las distintas áreas disciplinares estaban juntos. Antes de iniciar las actividades, se observaba que, los (las) estudiantes llegaban felices al quiosco, con expectativa. En uno de los momentos, una de las busetas escolares llegó unos minutos retrasada, y uno de los estudiantes se dirigió al quiosco corriendo y gritando que no empezaran la clase, que esperaran a que él llegara. Por consiguiente, la clase inició a las 8:15 a.m. todos los (las) estudiantes de séptimo A y B, se ubicaron en el quiosco y la clase inició muy lejos de la tradicionalidad, es decir, con el vídeo de la canción *I m yours de Jason Mraz* y el profesor de inglés dirigió la primera actividad y mientras transcurrió la canción, los estudiantes cantaron y los profesores también. En las actividades mencionadas se evidenció que, estaban diseñadas de tal manera que, solo se podían resolver si los estudiantes trabajaban en equipo, así, se garantizó la participación de todos. Cabe recordar que el discurso de la inclusión educativa es un proceso que tiene que ver con la participación de todos los ciudadanos, la equidad, la diferencia y la diversidad. Respecto al aprendizaje basado en proyectos y a la elección del tema por parte de los estudiantes, la docente de lengua materna afirma:

La propuesta del Colegio es que realmente los estudiantes aprenden lo que ellos quieren, pero eso les sirve además para potencializar muchas habilidades, entonces me parece muy bueno que los estudiantes elijan cuál es su proyecto, qué quieren indagar, sobre qué quieren saber y que todas las asignaturas juguemos en torno a ello (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Se analiza que, el Colegio Liceo Quial no concibe la formación de los estudiantes sin la participación de los mismos; una de las apuestas de la Institución es darle voz a los adolescentes, que se sientan cómodos y seguros al hablar sobre aquello que piensan y sobre lo que opinan, que expresen si están de acuerdo o no, por qué y aquello que proponen. De esta manera, el Colegio

tiene una apuesta por la “**seguridad en el aula**” la cual “hace referencia al respeto el cual permite que el estudiante se sienta seguro de su pensamiento, de sí mismo” (D. Mazuera. Diario de campo # tres, septiembre 17 de 2017). La cita se soporta de lo que la docente de lengua materna explica a través de la entrevista:

Seguridad en el aula es: que el estudiante se sienta cómodo en el aula de clase, que él sienta que lo que va a decir es valorado, que él sienta que los maestros no vamos a burlarnos de lo que él piensa, y tampoco sus compañeros. (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Por consiguiente, para los procesos de inclusión educativa es indispensable fomentar en los estudiantes el respeto por la diversidad, la participación y por las distintas formas del pensamiento, pues bien, la seguridad en el aula es una forma de potencializar valores de la inclusión, fomentar la sana convivencia y enseñar a los (las) estudiantes a compartir espacios juntos desde la solidaridad, la diferencia, el respeto, la espera y la disposición. Por consiguiente, en el Colegio Liceo Quial “se apunta más a los saberes de las personas porque uno puede saber mucho en términos conceptuales, pero, si uno no sabe qué hacer con eso, o si uno no sabe convivir con el otro, no creo que sirva de mucho los saberes conceptuales” (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017). Así mismo, al preguntar a la docente de la asignatura Lengua Materna sobre ¿qué ha sido lo más difícil de ser profesora del Liceo Quial?, ella refiere lo siguiente:

Pensarse las clases... pensar cómo uno va a llegar a los estudiantes y cómo se va a vincular el proyecto con la asignatura de uno, porque uno viene acostumbrado a que da temas: el sujeto, el predicado, el sustantivo, pero muy aislados. En cambio, acá se plantean unas competencias que los estudiantes deben adquirir... pero la pregunta más grande es ¿cómo hago para que el estudiante adquiera estas habilidades? desde su interés, que es por ejemplo, en séptimo el tema de *la calle*. ¿Cómo hago para cumplir con lo que dice el Ministerio? porque también es importante saber cómo hago para el desarrollo de las actividades lectoras, orales, pero, desde su interés. Entonces pensarse cómo llegar a los estudiantes en esas dos cuestiones ha sido para mí un poco complejo (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Lo anterior revela de la docente, una preocupación por el aprendizaje escolar y por el aprendizaje significativo. Pues, la profesora no está solamente interesada por cumplir con los estándares que solicita el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el aprendizaje de los estudiantes que cursan séptimo grado⁴, sino que también, se evidencia por parte de la profesora una preocupación porque el contenido sea significativo para los estudiantes y así lograr que ellos se conecten con las clases a través de la participación. Con respecto al contexto escolarizado formal y al aprendizaje mecánico, el vídeo 1.3 presenta otra forma de ejemplificación de lo dicho por el docente Cárdenas, dado que él consignó una fórmula matemática para que los estudiantes a través de la participación la resolvieran en frente del tablero. Por lo tanto, se analiza que el docente no tuvo que invitar a los estudiantes a la pizarra, pues, solo con escribir la fórmula en ésta y preguntar a los estudiantes ¿cómo creen que se resuelve? Pasó en frente el primero de ellos y trató de hacerlo, explicando en voz alta la solución, para que los demás estudiantes escucharan, después, otro estudiante se levantó a continuar la fórmula, mientras el profesor y los demás compañeros estaban atentos. El segundo estudiante explicó la resolución de la fórmula de manera distinta, con conceptos matemáticos explícitos. El vídeo refleja que los (las) estudiantes se sienten plenos en la clase y se evidencia seguridad en la participación, puesto que, varios de ellos levantan la mano, y quieren pasar al frente del tablero.

Por parte del docente, se evidencia: escucha atenta, mirada neutra, espera, silencio, disposición y permite que entre los estudiantes traten de resolver la fórmula y, que entre varios lleguen a la respuesta. Por lo que, no hay sanciones, ni aprobación o desaprobación. En efecto, a través de la participación, de la escucha atenta y respetuosa por parte del profesor de matemáticas, se analiza que se brinda la oportunidad de comprender los conceptos de otras maneras, es otras palabras, en la participación se demuestra que los (las) estudiantes tienen distintas formas para llegar al aprendizaje de un concepto, no necesariamente, la forma en la que explicó el docente. En la participación también se refleja que aquellos estudiantes que no han comprendido el contenido de la clase, al escuchar la intervención de los demás compañeros, lo logran, sin que el docente necesariamente intervenga. Respecto a la participación, Cárdenas (2017) afirma: “Cuando le das

⁴En Colombia la educación formal abarca del kínder hasta undécimo. La primaria comprende de primero a quinto. La secundaria de sexto a once, así séptimo grado sería el segundo grado de la secundaria.

voz a un niño, se siente bien, se siente escuchado, quiere seguir hablando. Entonces, es motivante y, si no participa cómo yo voy a observar qué están aprendiendo. Lo importante es que el estudiante se motiva” (comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

El anterior fragmento de la entrevista se soporta de la grabación de uno de los vídeos en el que un estudiante le pide al docente que se acerque para explicarle cuántas caras tiene un cubo y por qué el resultado es 3 a la cero (Imagen 8). El docente está atento escuchando y, mirando al estudiante, ambos intentan armar un cuadrado con bloques de madera, mientras lo están haciendo, otros dos estudiantes se suman (Imagen 9), de esta manera, el cubo lo dividen en tres partes y docente y estudiante lo arman (Imagen 10). Se analiza que el estudiante le explica al docente, mientras éste escucha atentamente y viceversa, tal como se muestra en las fotografías obtenidas de la videograbación.



Imagen 8. Estudiante pide al Docente que se acerque. Tomada del vídeo. Autoría propia.



Imagen 9. Dos estudiantes se suman. Tomada del vídeo. Autoría propia.



Imagen 10. Docente y estudiantes arman el cubo. Tomada del vídeo. Autoría propia.

La participación como subcategoría de inclusión educativa potencializa procesos de inclusión dado que, se da en igualdad de oportunidades y los sujetos tienen como derecho: expresar libremente el pensamiento. Tal como lo plantea el segundo principio del Diseño Universal para el Aprendizaje: “proporcionar múltiples formas de acción y expresión, e invita al docente a explorar los distintos modos que tienen los estudiantes para evidenciar lo aprendido (Pastor et al., 2013). En relación con la categoría discapacidad, teóricamente se evidencia que la plena participación de los sujetos en dicha condición, es fundamental en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Art. 3 que presenta los once principios que rigen la Convención, entre los cuales está, la no discriminación, el respeto a la diferencia, “la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad” (Convención, 2006, p. 5). Además, la participación también es importante en la teoría de la rehabilitación, pues a través de ésta, se garantiza que los sujetos con discapacidad gocen de una plena participación y de la igualdad de oportunidades. De igual manera, en los modelos históricos que abordan la discapacidad, por ejemplo, para el modelo social, la participación y la libertad hacen parte del ejercicio de los derechos. Por otra parte, para el docente de matemática y la profesora de lengua materna, la participación posibilita que los estudiantes se involucren con el aprendizaje:

Si yo no permito que el estudiante participe, pues él nunca se va a vincular con lo que estoy diciendo y si no se vincula, pues no lo va aprender... Entonces creo que siempre es importante que los estudiantes participen. Una clase se hace más enriquecedora cuando

participan y si los estudiantes no lo hacen, eso es una señal de alerta para nosotros como maestros (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

La anterior cita expresa sensibilidad por parte de los docentes para posibilitar la participación constante de los estudiantes. Cabe recordar que, la sensibilidad es la segunda subcategoría que conforma la unidad 1, en la que la categoría de análisis es la inclusión educativa. Por lo tanto, la sensibilidad en la investigación se entiende como la capacidad que tienen los docentes de comprender la necesidad de atender la diversidad desde el deseo de ayudar a mejorar las condiciones del otro. Se comprende así que, la sensibilidad es un aspecto fundamental para potencializar procesos de inclusión educativa, ya que, a través de ella, se da la participación. La sensibilidad se relaciona con la forma que tiene el o la docente para analizar al estudiante desde su propia historia, comprendiendo las necesidades educativas particulares, la diversidad y la diferencia. Los docentes sensibles a los procesos educativos, al aprendizaje escolar y significativo comprenden que el (la) estudiante, es un ser humano, atravesado por una historia de vida única y singular que interviene en el proceso educativo, bien afirma el docente Cárdenas (2017), “cuando uno trabaja con niños con discapacidad comprende muchas cosas que uno antes no veía y cosas que uno dice eso tan insignificante resultan cobrando sentido para uno, porque logra uno ver esa mirada distinta que tienen las personas sobre la vida” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

El docente sensible está pensando cómo hacer para que fomentar en el estudiante el aprendizaje escolar, que exige el Ministerio de Educación Nacional, pero, también es capaz de analizar el concepto de educación en su amplitud y complejidad, por ello, le interesa formar, además en valores y en el carácter humano, un ejemplo de ello, lo presenta la profesora Morales (2017):

Lo que hice fue mostrarles a ellos como él era importante, yo trabajaba español y matemáticas, lo que hice fue darle un protagonismo a él; por ejemplo, hacia juegos y como él era bueno, al mostrarle a ellos que él era bueno en el juego, todos querían ser parte del grupo de él. Entonces yo le decía: *Manuel vas a estar con ellos, pero vas a dejar que también participen y tú los ayudas*. Lo que hacía era: bueno, vamos hacer este juego, pero, todos deben participar; no pueden enviar al mismo siempre, entonces lo que él hacía era

explicarles a los otros y los otros podían salir y le decían: *Manuel eres brillante*, entonces, para él, eso era una ganancia. La mamá me contaba: *Manuel llegó diciéndome que los compañeros le decían que era brillante*. Entonces, ella se sentía un poco más tranquila, porque los compañeros empezaron a ver que él era importante (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

En la cita anterior, la docente de lengua materna se está refiriendo a un caso que acompañó de un estudiante que estaba diagnosticado con autismo leve. Ella, a través de la disposición, la sensibilidad y la observación, pudo darse cuenta en qué se destacaba Manuel y así, hizo uso de las habilidades de él para que pudiera gozar del derecho a la participación y ser incluido; a la vez, la docente obtuvo un beneficio de las habilidades y dificultades del resto de estudiantes para que todos se sintieran parte de un mismo grupo y un complemento a la hora de realizar una actividad. Morales (2017), además se interesó por conocer a sus estudiantes, tal como se evidenció en la entrevista aplicada:

Tratar de entender de Manuel qué le gustaba, qué pensaba, cómo se sentía, me permitió en cierta forma, ayudar a que él pudiera convivir con los otros. Incluso, la rectora al final me reconoció que, en vez de quejarme, mandarlo a psicología y proponer que no lo lleváramos a las salidas pedagógicas, yo me había comprometido con Manuel (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Por lo anterior, se analiza que, a la profesora Morales, no le interesó el autismo de Manuel como categoría diagnóstica que etiqueta, asusta e incómoda, sino que, pudo ver en Manuel un ser humano con otras formas del desarrollo que le posibilitan oportunidades y posibilidades para el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Morales fue consciente que, la razón de la inclusión educativa recae sobre sus miedos, potencialidades y habilidades pedagógicas, para posibilitar que, todos los (las) estudiantes en el salón aprendan desde la diversidad y la singularidad de cada uno. Lo planteado por Morales se contrasta también con la entrevista del profesor Cárdenas, de matemática:

Yo pensaba, hoy voy a ver perímetro y área, ¿cómo hago para que Santiago me entienda el tema? Entonces, pensaba mucho y salía con el material y resulta que, como él me entendió,

entonces, los demás entendían más rápido. Mientras Santiago jugaba con las fichas, las miraba, las medía y volteaba, los otros estudiantes estaban midiendo y construyendo las rampas. Los estudiantes hacían rampas en cartón paja, porque el proyecto era de deportes extremos y el objetivo era construir una pista de bicicros. Mientras, Santiago seguía con las figuras, yo me le acercaba y le pedía que me dibujara el perímetro sobre las figuras, “píntame con azul el área” y él lo hacía, mientras que, los otros estaban construyendo y, cuando terminaba Santiago de pintar, yo le pasaba las figuras a los otros estudiantes para que realizaran las rampas. Entonces una educación inclusiva debe incluirnos a todos, debemos haber todos (Santiago está diagnosticado con síndrome de Down) (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

La sensibilidad y la disposición como subcategorías para analizar la inclusión educativa, tienen que ver también con las distintas formas que encuentran los profesores para poder brindar atención a la diversidad. Es cierto que hay que detenerse en los diagnósticos, en la diversidad, si es para intentar comprenderla, luego hay que dar el paso a eso que se comprende, relacionarlo y ponerlo a dialogar con las estrategias didácticas y los contenidos del aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Lo expresado por el profesor Cárdenas y la docente Morales, sobre los estudiantes Santiago y Manuel, permiten recordar la importancia del recorrido teórico de los modelos de la discapacidad, pues cada uno de ellos facilita analizar históricamente el trato cruel e inhumano que ha recibido la población con discapacidad.

A la vez, los modelos, sobre todo el modelo social, evidencia la necesidad actual de que la política pública abogue por el restablecimiento de los derechos humanos de las personas en condición de discapacidad, de ahí la aparición del marco legal sobre inclusión educativa a nivel mundial. Igualmente, se reconoce que, actualmente se ha avanzado someramente en el tema de inclusión educativa y conforme las críticas que el concepto ha tenido, se reconoce la necesidad de defender una inclusión educativa que posibilite una mirada humana a la diversidad, en la que todos y todas cuenten con oportunidades de participación, garantía de derechos y el respeto por la diferencia. Así pues, la inclusión educativa interpela, trae esperanza y permite pensar qué hacer en la diversidad y conlleva a exigir lo que cada ser humano puede dar desde las múltiples condiciones que lo hacen ser diverso y singular. En particular, Cárdenas afirma:

Independientemente de la condición, todos ven el mismo tema. En el Liceo Quial compartimos la misma filosofía, y es que la inclusión es eso: todos hacemos lo mismo, pero yo soy bueno haciendo esto, yo puedo hacer esto, desde niveles distintos, tratando de que, cada uno pueda tener una participación valiosa en cada uno de los aspectos (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Conviene subrayar que, el software de análisis de datos cualitativos ATLAS ti, arrojó en la primera unidad de análisis que las subcategorías sensibilidad, disposición y diversidad funcional comparten un importante número de códigos que están relacionados directamente, por ello, se presenta el análisis relacionando teórica y empíricamente las categorías inclusión educativa, discapacidad y diversidad. En los anteriores párrafos se analizaron las subcategorías sensibilidad y disposición, las cuales componen la categoría de análisis de inclusión educativa. Así, ésta se comprende como un proceso que identifica y responde a la diversidad, les compete a todos los ciudadanos, no sólo a los sujetos en condición de vulnerabilidad, exclusión o discriminación y conlleva a cambios éticos, actitudinales, curriculares, físicos y estructurales.

En consecuencia, el Colegio Liceo Quial responde a la diversidad promoviendo la inclusión educativa, se analiza que, el equipo docente maneja conceptualmente términos tales como: discapacidad, inclusión, integración, diversidad, convivencia; también se aseguran en infundir en los estudiantes un interés propio por el conocimiento, fomentar la participación, la equidad, el respeto y una sana convivencia, de ahí surge el término **seguridad en el aula**. Se considera también que, el equipo docente reconoce la inclusión educativa como un proceso, que no es un concepto teórico, que no existen pautas totalmente claras para saber qué hacer con la diversidad, sino que dichas estrategias se piensan, diseñan, discuten y ejecutan siempre y cuando haya interés, sensibilidad y disposición para trabajar con población en distintas condiciones.

Lo escrito se sustenta en el taller “Sentidos y Significados de Nombrar las Diferencias” llevado a cabo en el mes de octubre de 2017, aplicado por Johan Aydee Martínez. En el taller participó el equipo docente y el equipo psicopedagógico del Colegio Liceo Quial. A continuación, se presentan algunas imágenes alusivas al taller.



Imagen 11. Taller Sentidos y Significados de Nombrar las Diferencias. Autoría: Liceo Quial.



Imagen 12. Taller Sentidos y Significados de Nombrar las Diferencias. Autoría: propia.



Imagen 13. Taller Sentidos y Significados de Nombrar las Diferencias. Autoría: propia.

El taller “*Sentidos y significados de nombrar las diferencias*” fue diseñado y realizado por la investigadora para obtener datos sobre las posturas del personal docente del Liceo Quial, acerca de la inclusión educativa, la discapacidad y la diversidad. También se llevaron a cabo conversaciones con las dos asesoras pedagógicas, Sandra Rivera y Claudia Quintero con el mismo fin. En las entrevistas aplicadas a los docentes del área de matemáticas y lengua materna, refirieron que, la inclusión: “me permite escuchar al otro, entender al otro, saber que yo no tengo que competir para ser alguien; aportar desde lo que soy, sin tener que ser objeto de burla o señalamientos. La inclusión me obliga estar al servicio del otro.” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017) La cita del profesor, se soporta también con las reflexiones escritas de uno de los estudiantes, en la actividad denominada *coyunturas*, la cual, a través de juegos, los estudiantes podían participar en equipo y analizar para qué eran buenos y en qué actividades se destacaban mejor, otros compañeros. A continuación, se presenta la foto que soporta la información:

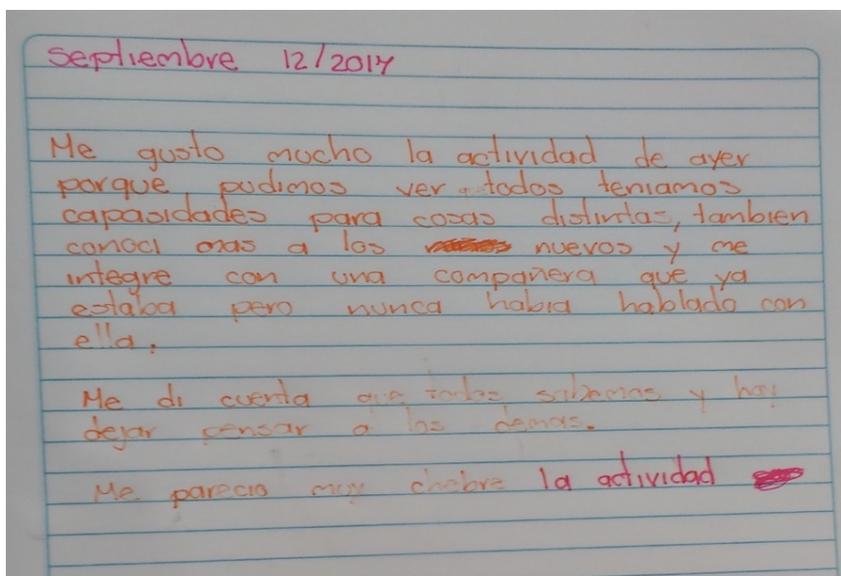


Imagen 14. Juego Coyunturas. Colegio Liceo Quial. Autoría: propia.

El Liceo Quial para promover la inclusión educativa ha realizado cambios profundos en relación a lo curricular, lo estructural y el personal docente, los cuales han estado a la vanguardia de los decretos y las leyes que emite el estado colombiano para promover contextos inclusivos. En el Liceo Quial, además de consignar información en los formatos que solicita el Ministerio de Educación Nacional (MEN), también se evidencia un trabajo comprometido para atender la diversidad, de ahí, la práctica educativa que proponen los docentes para potencializar procesos de inclusión, los valores y el aprendizaje escolar y significativo. En el Liceo Quial es claro que, la normalidad se esfuma por la propia vida de las aulas, la complejidad de enseñar, las singularidades de los estudiantes, los distintos recorridos y por lo que implica la convivencia y estar juntos en un contexto escolarizado (Valdez, 2009). Por consiguiente, Cárdenas (2017) afirma:

Encontramos en la inclusión una salida, una forma aún de hacerlo más fácil, porque lanzamos una actividad para todos, pero con distintos niveles en los que todos puedan participar; entonces, siempre estamos pensando la inclusión, ello nos conllevó a pensar en competencias; en mi área, a deliberar en pensamientos matemáticos, pensamientos algebraicos. La idea es abarcarlos para que todos puedan estar ahí. Entonces, escogemos una competencia general, pero enfocada en un pensamiento y, todos hacen la misma actividad a niveles distintos, pero, que los incluye a todos, porque todos están haciendo

algo, no se dice, tú haces otras cosas, y yo llevó el taller para un estudiante, otro taller para el otro estudiante, ¡eso, no! Pues, todos hacemos lo mismo para que el niño verdaderamente se sienta incluido, para que el niño sepa que está trabajando igual que todos (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Aun así, es necesario indicar que, los colegios que se comprometen con la inclusión educativa, no aparecen en los rankings de los mejores colegios del país, porque los estudiantes diversos, obtienen resultados diferentes, que no necesariamente le posibilita al Colegio estar en la lista de los mejores resultados de las pruebas estandarizadas a nivel nacional y ésta es una de las herramientas que le permite a la sociedad “saber” sobre la calidad educativa. Por ello, en una de las conversaciones que se tuvo con la asesora pedagógica Claudia Quintero, aclaro: “Como Colegio, aunque estamos avalados por el Ministerio de Educación Nacional, no ha sido nuestro interés participar en las convocatorias de calidad educativa, porque tendríamos que ceñirnos a los pedidos rígidos, homogeneizantes” (Quintero C, diario de campo, septiembre 22 de 2017). En efecto, en los últimos años, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) ha generado condiciones de accesibilidad para todos los estudiantes en la aplicación de las pruebas. Así, el ICFES pregunta a los colegios si hay niños o niñas en condición de discapacidad para poder disponer de los medios necesarios para que presenten las pruebas, pero, también se da la opción de eximir de las mismas si el Colegio así lo decidiera.

Estarán eximidas de presentar la prueba de inglés las personas que por comprobado diagnóstico presenten limitaciones que les dificulte el aprendizaje de los idiomas extranjeros, o los miembros de los grupos étnicos con tradición lingüística propia para quienes su segunda lengua es el castellano. Esto incluye, pero no estaría limitado a, las personas que presenten las condiciones de sordo ceguera, sordera cuando se requiera o no intérprete y miembros de comunidades indígenas -Resolución 457 de 2016, Artículo 3- (ICFES, 2016).

Sin embargo, el Liceo Quial no exime a los estudiantes de presentar las Pruebas Saber. El Equipo psicopedagógico hace el reporte al Ministerio de Educación Nacional de los (las) estudiantes que están en condición de discapacidad y permite que los mismos participen de las

pruebas del Estado con las ayudas pertinentes. El interés del Liceo Quial es que ningún estudiante se sienta excluido, ni discriminado por su condición. De esta manera, al preguntar al profesor de matemática si el Liceo Quial estaba interesado por saber qué puesto ocupa a nivel regional en las pruebas Saber, él responde: “A nosotros no nos interesa eso, nuestra publicidad es que el Colegio se preocupa porque el estudiante piense, hable, participe, que él produzca, que él haga” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017). En el mes de octubre de 2017, mientras la investigadora estaba en la observación, los estudiantes del Liceo Quial estaban en la presentación de las pruebas Saber de quinto y noveno grado, las cuales se aplican anualmente, a continuación, el lector encontrará dos imágenes alusivas al momento en mención:



Imagen 15. Aplicación Prueba Saber. Autoría: propia.

Conviene subrayar que, es necesario proponer cambios respecto a cómo Colombia está comprendiendo la calidad educativa, ésta debe interpretarse como un proceso más amplio que un resultado de pruebas estandarizadas. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) está llamado a preocuparse además de los formatos que los colegios presentan sobre procesos de inclusión educativa y del reporte en el Sistema de Matricula (SIMAT), en la práctica educativa que desarrollan los docentes al interior del contexto escolarizado. El MEN podría pensar estrategias que midan en la realidad propia de la escuela, qué tan posible es llevar a cabo la inclusión educativa. Ello, les permitiría comprender la inclusión como un proceso cambiante, que se aprende haciendo, que requiere tiempo, dedicación, constancia, ética, disposición y sensibilidad. Por lo que la inclusión educativa es un proceso complejo de desarrollar, pero posible. La inclusión educativa interpela la normalidad y la evaluación tradicional del aprendizaje, por ello, el sistema educativo

debe transformarse, para así, posibilitar procesos incluyentes. Por consiguiente, Valdez (2017) afirma, “crear culturas, prácticas y políticas de inclusión sigue constituyendo un desafío que hay que resolver sin apuros, con los tiempos, consensos y debates necesarios, pero sin dilaciones ni negación del problema” (p. 85).

En consecuencia, como respuesta a la diversidad los países han diseñado políticas como garantía de derecho, así, se reconoce que Colombia ha realizado un esfuerzo por atender la diversidad; desde el MEN se han ofertado capacitaciones sobre inclusión a los docentes, pero falta investigaciones que permitan saber cuál ha sido el impacto de éstas en la práctica educativa y en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Se reconoce la importancia del respaldo de la política pública en la inclusión educativa, ésta funciona como garantía para que las instituciones educativas intenten desarrollar procesos de inclusión educativa, aun así, la política no es suficiente para garantizar que realmente las instituciones estén llevando a cabo prácticas inclusivas. “No basta con declarar los derechos de las personas con discapacidad sino de asegurar su pleno cumplimiento, brindando los dispositivos de apoyo necesarios para cada sujeto” (Valdez, 2017, p. 84). “La política está atrasada y falta mucho; lo que hay en Colombia son impulsos individuales de ciertas personas, agrupaciones que han empujado hacer ciertas cosas. Hay un completo desfase entre la normatividad y lo que realmente se hace” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Para la inclusión educativa, todos somos diferentes, de ahí que la diversidad sea una categoría inherente a los procesos de inclusión. Como ya se ha mencionado, la inclusión educativa interpela la normalidad, la tradición, las posturas propias y la homogeneización, por lo que, resulta ser un reto para las instituciones educativas, puesto que, implica hacer transformaciones en el sistema educativo, en los objetivos de la enseñanza, en las formas de evaluación y en los contenidos curriculares para así, lograr una escuela que acoja la diversidad y reivindique la diferencia.

Es menester recordar que, para el Índice de Inclusión Colombiano (2009), la inclusión tiene que ver con la posibilidad de que los sujetos se eduquen en la escuela del sector y puedan gozar de los recursos y de la participación, sin limitaciones. Para Valdez (2017) la inclusión tiene que ver con la capacidad de las instituciones educativas para permitir que los niños y niñas sean educados

en las escuelas del barrio con los apoyos que se requieren para cumplir con las metas educativas, es decir, una escuela para todos. Para Booth & Ainscow (2002), la inclusión se comprende como “un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación” (p.8). Para Ocampo (2014), la educación inclusiva enfrenta dificultades epistemológicas por su relación con la igualdad de oportunidades y el paralelismo de la inclusión con la discapacidad. Para Quiceno (2011), la inclusión educativa es “una forma de pensamiento” (p.23), para Skliar (2010) es “un estar siendo como proceso” (p.38). Para Diker (2013), la inclusión conlleva un sinnúmero de paradojas, contradicciones y se define con relación a la exclusión. Finalmente, para la investigación, la inclusión educativa se comprende como un proceso en constante cambio que requiere de tiempo, posibilita aprendizajes en la diversidad y garantiza la participación como característica fundamental de la garantía de los derechos humanos.

Igualmente, la inclusión educativa le apuesta a una educación para todos, es decir: sujetos con diferentes: etnias, culturas, discapacidad /(es), otras formas del desarrollo y en condiciones sociales, tales como: niños reclutados por los grupos armados o hijos de desmovilizados de los grupos al margen de la ley, niños con orden de protección, en situación de abandono o que están siendo criados por madres comunitarias del Instituto Colombiano del Bienestar Familiar (ICBF) o en centros de protección infantil como Aldeas Infantiles. La inclusión educativa también aplica para sujetos en condiciones familiares como separación de los padres, violencia intrafamiliar. De esta manera, queda claro que, la apuesta de la inclusión educativa es por la diversidad y el educar comprendiendo la complejidad del ser humano.

Puede que haya un estudiante que cognitivamente esté bien en términos generales, pero que de pronto su situación familiar es compleja, entonces, uno ahí debe entrar a mirar cómo desde la escuela se puede ayudar al estudiante a potencializar las habilidades que tiene. Por ejemplo, que, si el estudiante no tiene papás o se preocupan poco por él, entonces, la inclusión para mí, varía en que, uno no va a exigirle a él en que debe hacer una cosa con el papá, cuando, el papá no le presta atención, o decir es que el papá no le enseña, no le ayuda y echar la responsabilidad hacia fuera, sino, con eso que yo tengo, ¿qué puedo hacer por el

niño? Para mí, eso es la inclusión (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Para dar soporte a la cita anterior, el docente de matemáticas afirma:

Hay niños que están pasando por la etapa de divorcio de los padres, el niño entonces llega al Colegio con la pelea o con el desorden que hay casa. Hay un estudiante que, la primera vez lo envié a registro porque no traía los zapatos del Colegio, la segunda vez, le pregunté qué pasó y me fui averiguar en registro académico por él y me informaron que el niño algunos fines de semana se quedaba con el papá y, otros, con la mamá, y los zapatos se le quedaban en alguno de los dos lados, con esa explicación, la situación pasó a un segundo plano: los zapatos se me olvidaron. Nosotros en el Colegio pensamos que, Necesidades Educativas Especiales tenemos todos, ya sea temporal o permanente. Por ejemplo, unas gafas es parte de una NEE, por lo que, el estudiante necesita hacerse adelante o a un lado. Algo tan simple como que estemos pendientes que el estudiante no desayunó, se le indica que vaya a la cafetería y pida algo y que se lo apunten. Por lo que NEE tenemos todos y esa es una de las bases de la inclusión, no nos sentimos tan especiales porque todos necesitamos algo (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

En el Liceo Quial, particularmente para los casos de las clases de matemáticas y lengua materna, se analiza que los docentes son cercanos con los estudiantes y conocen algunas de las dificultades que presentan para así saber de qué manera potencializar el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo en los adolescentes, independientemente de la condición. Se analiza también que, los y las estudiantes que cursan séptimo A y B, se sienten escuchados, acogidos, cómodos en sus salones de clase y la práctica educativa que ofrecen los docentes, posibilitan cambios en los estudiantes. Ése es el caso de uno de los adolescentes que actualmente está en una Institución de protección infantil y se siente acogido y respetado por el personal del Colegio, él afirma: “hay niños que están en la calle, que los papás los dejan... Para ayudarle a un niño, hay que hablarle para que caiga en cuenta de lo malo. Ello depende de los adultos. Dándole estudio gratuito a los niños, capacitando a los padres, esto cambiaría”. Por otra parte, el Colegio aplica el protocolo de observación, que reúne información de tipo cualitativo de cada estudiante. Así, el Liceo Quial a

través de los docentes se da cuenta cómo está cada estudiante en los procesos cognitivos de percepción, atención, memoria y motivación. Se analiza que el protocolo está diseñado para consignar información cualitativa por estudiante acerca del desarrollo de algunos procesos cognitivos. A continuación, se presentan las preguntas que los docentes responden para conocer de otra forma a los estudiantes, se aclara que, las preguntas han sido obtenidas de manera literal del protocolo de observación y son autoría del Colegio Liceo Quial. El protocolo de observación fue proporcionado a la investigadora por parte del equipo psicopedagógico y se contó con la aprobación de Claudia Quintero para que se evidencie en el estudio.

Preguntas del Protocolo de Observación de Procesos Cognitivos. Colegio Liceo Quial.

<u>Percepción</u>	<u>Atención</u>	<u>Memoria</u>	<u>Motivación</u>
¿Cuál estudiante utiliza gafas, implante coclear o audífonos?	¿Hace seguimiento visual durante la clase?	¿Atiende instrucciones de 1,2, 3 y comandos, sin objeto presente?	¿Qué tipo de actividad realiza con mayor gusto y calidad, manual, grupal, individual, musical, escrita, matemáticas, vivenciales?
¿El estudiante presenta comportamientos que indiquen que requiere apoyos visuales?	¿Permanece por más de diez minutos en una actividad sin conductas disruptivas?	¿Cómo recuerda mejor la información, después de ver textos de imágenes, textos escritos o contados oralmente?	¿Cómo reacciona cuando no está a gusto, se enoja, está triste, está emocionado, le dice al maestro, se aísla, se queda callado, habla en tiempo no apropiado, molesta a sus compañeros, interrumpe las actividades?
¿Cuáles son estos comportamientos?	¿Responde a los llamados de atención fácilmente	¿Qué mecanismos utiliza el estudiante para retener la información?	¿Cuál es el nivel de iniciativa y creatividad del estudiante en las propuestas de clase, mucho, nada y por qué?
	¿Es necesario llamar su atención constantemente con el fin de que retome las actividades? ¿Requiere que se le repitan las consignas varias veces durante las actividades propuestas?	¿Conoce sus datos personales y da cuenta de ellos?	¿Qué actividades extracurriculares realiza y cuáles son sus gustos, deportes, lectura, videojuegos, hobbies?

Tabla 10. Diseño: elaboración propia.

Además de la aplicación del protocolo de observación para conocer a los estudiantes de manera distinta, se analiza que el Liceo Quial, no está interesado en datos numéricos como, por ejemplo, saber cuántos niños utilizan gafas, o cuántos tienen discapacidad para cumplir así con la mal entendida inclusión educativa. El Liceo Quial tiene claro que, la inclusión educativa no es un número de estudiantes con discapacidad o en condición de vulnerabilidad que aparece en un listado, para así, hacer parecer al colegio incluyente.

El Colegio más allá de los números, lo que realmente le interesa, es conocer a los y las estudiantes, por ello, desde la entrevista de ingreso, se apunta a indagar cuestiones familiares, educativas, sociales y psicológicas del estudiante para que el Equipo Psicopedagógico, los docentes y algunos padres de familia piensen cuáles estrategias pedagógicas utilizar para que el o la estudiante se sienta cómodo y aprenda. Después de la entrevista, a los meses, los docentes registran en el protocolo de observación características de los estudiantes; así, se realiza un seguimiento, se revisan las estrategias, se evalúan, se mantienen o se proponen otras formas de abordar las distintas situaciones. De esta manera, la inclusión educativa poco tiene que ver con el número de estudiantes en condición de discapacidad o vulnerabilidad, pues ésta se relaciona con la atención a la diversidad y con la práctica educativa que permiten que los estudiantes se sientan realmente en un entorno inclusivo, que evidencia la apropiación del aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Para ejemplificar lo planteado, la docente Morales (2017), afirma: “Al analizar las políticas que había en el Quial, veía que realmente se preocupaba por recibir personas con diferentes clases sociales, con diferentes características de aprendizaje y que realmente se preocupaba porque los niños en la situación que fuera pudieran aprender” (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017). Por otra parte, una de las estrategias que los docentes aplican para darse cuenta de aquello que les acontece a los y las estudiantes, es la observación en el escenario de clase y por fuera de él. A continuación, se presenta un fragmento de una de las entrevistas aplicadas:

En las actividades, la observación es vital, ésa que yo como profesor pueda tener, que agudice mi ojo y este tomando apuntes, por ejemplo: la actividad que sigue ahora es, jugar al sapo, entonces, les explico las normas y yo me siento al lado simplemente a ver quién puede llevar su puntaje bien. Ellos son estudiantes de séptimo, ellos van a estar jugando,

en la misma actividad, pero el nivel de desempeño es particular... y yo veo qué dificultad tiene cada uno, cada vez que uno de ellos va a llevar su puntaje al tablero, entonces, voy a estar mirando si alguno me está confundiendo los signos, si alguno está sumando diferente y, los voy separando y llamando aparte (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

La observación le permite al docente de matemáticas darse cuenta del nivel de desempeño de los estudiantes, y también, evaluar los aprendizajes dictados. Para llevar a cabo el tipo de observación que se citó en el párrafo anterior, el docente debe contar con el aspecto de la sensibilidad. La cita se argumenta también con el vídeo 4.8, desde el que se evidencia que, mientras transcurre la clase, el docente después de explicar la actividad de los cubos y pedir a los estudiantes resolver la actividad en parejas, mientras la resuelven, el docente camina por el salón con un cuaderno en la mano, en el que va apuntando el desempeño o las dificultades que observa de los estudiantes y lo hace de manera lúcida. La docente de Lengua materna expresa:

Una de las cosas que yo trato de hacer siempre, es analizar a los estudiantes y ver cuál es su tipo de inteligencia. Entonces, yo trato de mirar si, son visuales, auditivos, kinestésicos, para así mismo, poder planear las clases y, que éstas cumplan con las expectativas de ellos y, me permitan potencializar los aprendizajes. Por ejemplo, si un estudiante es muy visual, entonces, trato de que en las clases haya gráficas, imágenes, para que él pueda conectarse con las clases (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Los conceptos inclusión educativa, discapacidad y diversidad presentan una estrecha relación teórica y empírica entre ellos, ésta se ha evidenciado en los párrafos anteriores, aun así, la historia de la discapacidad ha permitido comprender que, del modelo social, particularmente, en el movimiento de vida independiente, toma preponderancia el concepto diversidad y a su vez, ésta ha sido fundamental para el desarrollo de la inclusión educativa. En la recolección de datos en el Liceo Quial han estado presentes los tres conceptos, dado que el Colegio desarrolla procesos de inclusión educativa, brinda atención a la diversidad y entre la población de estudiantes, algunos de ellos presentan diversidad funcional, “en séptimo hay estudiantes con dislexia, con bajo tono muscular, con déficit de atención y hay varios con conflictos de orden social” (E. Cárdenas,

comunicación personal, 14 de noviembre de 2017). En el grado séptimo, también hay “un estudiante con implante coclear, hay otro que va a ingresar nuevamente porque le hicieron una operación para disminuir la epilepsia. Con la operación pierde muchas de las habilidades que tenía, y hay estudiantes con diagnóstico de bipolaridad”.

8.1.4 Segundo Objetivo Específico: Caracterizar la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de Matemática y Lengua Materna del Grado Séptimo Colegio Liceo Quial.

La investigación analiza la práctica educativa desde el filósofo Wilfred Carr y es la categoría de análisis del segundo objetivo de investigación. Las subcategorías que dan cuenta de la práctica educativa y que sustentan el análisis de resultados son: intenciones, plano social, plano histórico y plano político. En el tratamiento de los datos en el software para análisis de datos cualitativos ATLAS Ti, se obtuvo la categoría emergente, enseñanza de valores de inclusión. Cabe recordar que, para observar la práctica educativa, se realizaron videograbaciones de las clases y para corroborar la información, se aplicó una entrevista semiestructurada al docente de matemáticas y a la docente de lengua materna del grado séptimo del Liceo Quial, esta técnica de recolección fue necesaria dado que, el sentido de la práctica educativa no es evidente, se construye; a la vez, la práctica educativa, no es un simple hacer técnico, instrumental, sino que, tiene sentidos, valores y significados que escapan de las observaciones. La entrevista permitió aclarar con los profesores, las intenciones enmarcadas en el plano social, histórico y político de la práctica educativa. Así entonces, en este apartado, se caracteriza la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de matemática y lengua materna del grado séptimo.

Para empezar, la práctica educativa como forma de poder, es una fuerza que opera preservando la continuidad social y permite realizar cambios de orden social, se comparte con otros y está en gran medida en mano de los docentes (Carr 2002). La práctica educativa, también apunta a las situaciones que ocurren fuera del aula escolarizada, son de carácter informal y sus intenciones son de orden ético y de preservación de la cultura (Gaitán, 2005), igualmente, se sustenta del sentido y la significación, los cuales se acreditan desde cuatro aspectos: i). Las intenciones, II). El plano social, iii). Plano histórico y, iv). Plano político. El análisis que se realizará en esta parte, contempla

el discurso del profesor de matemática y la docente de lengua materna, quienes desarrollan la práctica a partir de su propia historia y sentires. Como la práctica educativa no está escrita en el currículo, ni en el plan de aula y se da en el aquí y el ahora, fue necesario hacer videograbaciones de las clases, e indagar con ambos docentes después de cada grabación, sobre las intenciones y los sentidos de la práctica educativa que se había evidenciado.

Pues bien, el análisis de la práctica educativa se presenta de forma interpretativa desde las cuatro subcategorías mencionadas en el párrafo anterior y en la unidad de análisis 2 que arrojó el ATLAS ti, se muestra que, la subcategoría intenciones, plano social y la subcategoría emergente, enseñanza de valores de inclusión, tuvieron un importante número de códigos asociados de las entrevistas, los diarios de campo, las fotografías y los vídeos. A continuación, la imagen que arrojó el software:

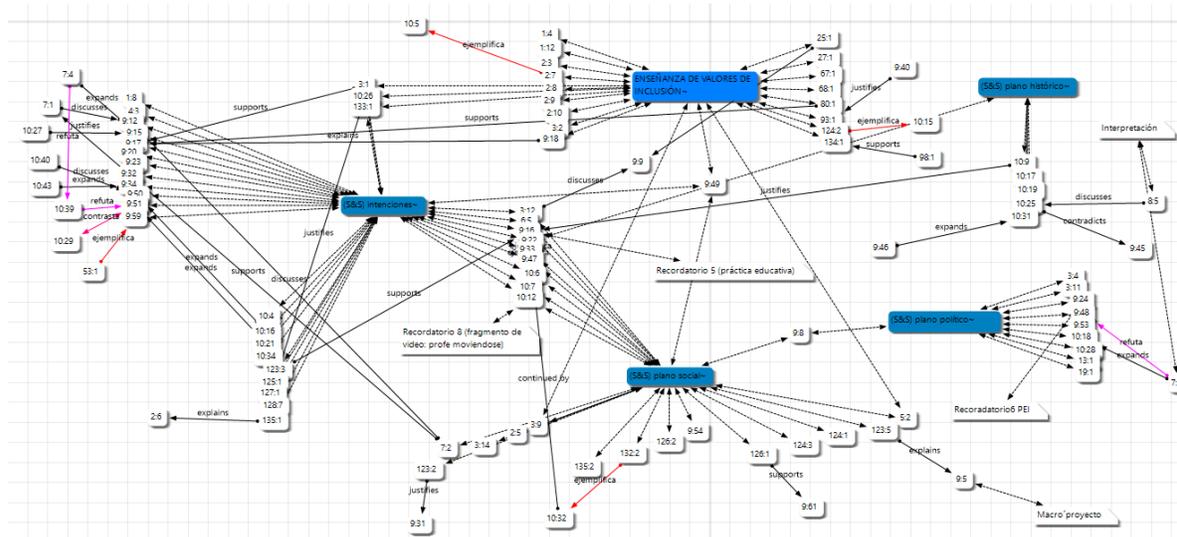


Imagen 16. Unidad de Análisis 2. Tomada del Software de Análisis de Datos Cualitativos ATLAS ti.

Por otra parte, al indagar con la docente de lengua materna qué entendía por práctica educativa, refirió:

La práctica educativa se relaciona con ese proceso que se lleva a cabo para potencializar habilidades en los estudiantes, más que, para enseñarles conceptos, pues, pienso que los maestros ya no enseñamos, sino que, guiamos procesos. Entonces, la práctica educativa es precisamente ese espacio de interacción entre estudiantes y maestros, que, potencializa saberes que adquieren ambos. La práctica educativa, se da en la institución, en el parque, en cualquier lugar, es esa práctica entre dos personas, en este caso, estudiante, maestro, que

potencializa unos saberes, que les permiten a ambos apropiarse de cosas que le van a servir para la vida (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Lo expresado por la docente Morales, se acerca al concepto propuesto por Wilfred Carr, al comprender que la práctica educativa no necesariamente se da al interior del contexto escolarizado y tiene que ver con el aprendizaje significativo que se potencializa para la vida y que va en una doble dirección. Para Carr (2002), la práctica educativa debe recuperar la ética, la moral, puesto que no es un hacer instrumental, ni técnico, pues, la práctica está cargada de sentidos, valores y significados. La cita se asocia con las subcategorías intenciones y plano social. La primera de ellas, se comprende en la investigación como aquellas acciones que van dirigidas a una meta, que no son obvias y están vinculadas siempre con la voluntad. El plano social como subcategoría de la práctica educativa, se comprende como, los significados que el estudiante y los compañeros otorgan a la práctica educativa, cuando ésta se dirige a un estudiante particular. Con respecto a la cita anterior de Morales (2017), se ejemplifica con lo expresado por el docente de matemática:

Aquí hay que buscarse las estrategias cómo sea, yo creo que aquí todo vale. Por ejemplo, pasa que, al profesor no le entienden, entonces yo elijo a un estudiante que ya me entendió y le digo hazme un favor, explícale a fulanito que no ha entendido y le explica. El estudiante puede usar las mismas palabras que yo utilicé, pero a él si le entendió. Yo no sabría explicar eso, solo sé que en muchas ocasiones funciona y simplemente lo utilizo (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Lo anterior, permite caracterizar una práctica educativa, debido a que, el profesor hace uso de estrategias que no se encuentran en el currículo, sino que nacen de él, de la experiencia como docente y como estudiante. De esta manera, una de las intenciones del docente es fomentar el aprendizaje escolar de los estudiantes, por ello, hace uso de estrategias que no están escritas en el currículo, ni en el plan de aula. Dicha estrategia se convierte en una práctica educativa, porque tiene una intención clara: el aprendizaje, se da en un plano social porque el profesor elige a un estudiante para que ayude a aclarar a otro par el contenido. De esta manera, cada estudiante y el resto de compañeros están significando la información de manera distinta, logrando que el estudiante que no ha entendido, comprenda el contenido y el resto de compañeros ratifiquen lo que

entendieron. También, hay estudiantes que por timidez, prefieren no preguntar, no decir que no han entendido, por ello, esta práctica educativa, también llegaría a ellos. La cita se ejemplifica con el vídeo 1.1 en el que el profesor de matemática está explicando a través de una recta numérica cómo ubicar los números enteros en el plano cartesiano. Haciendo uso del tablero, dibuja el plano y un muñeco al cual llama “visitante” y, narra la historia de un visitante subiendo y bajando en un edificio. Así, los pisos que el visitante aumenta son los números positivos y dibuja flechas de color verde, pregunta qué representa la flecha, los estudiantes responden los números positivos, el profesor sigue indagando por el valor numérico. Los pisos que el visitante desciende son los números negativos y dibuja flechas de color rojo, de esta manera, invita a los estudiantes a participar y decir en qué número se quedó el visitante según la ubicación de la flecha. Se analiza que la invitación que hace el docente no es textual, es decir, él no dice quién quiere resolver la operación, sino que los estudiantes leen el cuerpo y la mirada del docente que los invita a tomar el marcador y arriesgarse a responder, no interesa si está bien o está mal ya que entre todos llegarán al resultado correcto, pero antes de llegar a él, se hace una exploración, hay errores, búsquedas a nivel mental del resultado y, finalmente, entre todos lo construyen, evidenciando así las intenciones del docente y el plano social de la práctica educativa.

Otra práctica educativa que arrojó los vídeos y la entrevista fue:

Lo que hacemos es que leemos uno o dos capítulos, en voz alta; empiezo yo y los estudiantes se van turnando en la lectura. Cuando terminamos, analizamos qué de lo que está en el capítulo me permite saber sobre la línea de análisis que el estudiante eligió. Lo que los estudiantes están haciendo es siguiendo cómo se desarrolla el libro en la medida en que van haciendo la lectura y, finalmente, ellos lo que van hacer es, dar cuenta de la línea que eligieron, decir qué aprendieron, es finalmente lo que yo pretendo con ellos. Que puedan apropiarse del libro y que éste les permita conocer aquello que ellos quieren y que no simplemente vean el libro como una diversión, sino que deben ir más allá y analizar qué de eso del libro era importante (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Resulta pertinente pensar la lectura como una práctica educativa por los distintos conocimientos que ofrece a los estudiantes y a la docente. En el plano de la intención por parte de la profesora, se analiza que está relacionada con generar el hábito de la lectura y fomentar el amor por la misma. En las actividades en las que, los estudiantes y la docente leen en voz alta, la profesora va realizando un proceso de evaluación sutil, ella se va dando cuenta cuáles estudiantes leen sin dificultad, cuáles no pronuncian bien, cuáles son tímidos al exponerse al público y qué análisis están realizando de lo que leen. Los análisis se comparten de manera global, presentándose así, el plano social de la práctica educativa, pues los estudiantes se permiten saber a través de la participación, que un párrafo puede ser interpretado de distintas maneras. En el Liceo Quial, además de fomentar la lectura con el libro eje del proyecto que desarrollan durante el año lectivo, todos los días, antes de iniciar la clase, realizan una actividad llamada “texto regalo” en la que alguno de la clase lleva un texto corto y lo lee ante todos. Se evidencia que, los y las estudiantes siempre están concentrados frente al regalo que se ofrece.

En Colombia las estadísticas de la población que lee es muy poca; la Revista Semana en el 2016 publicó un artículo de una investigación realizada por la Universidad de la Sabana, la cual arrojó que, los estudiantes que cursan el primer año universitario, no saben escribir un ensayo, tienen mala ortografía y carecen de competencias en comprensión lectora⁵. La Revista Dinero en el mismo año publicó que los colombianos en promedio leen entre 1,9 y 2,2 libros cada año⁶. De ahí la importancia de la práctica educativa que conlleva a la actividad “texto regalo” que desarrolla el Liceo Quial. A continuación, se presentan dos imágenes que ayudan a ejemplificar lo escrito.

⁵ Tomado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>

⁶ Tomado de: <http://www.dinero.com/edicion-impres/caratula/articulo/un-colombiano-lee-entre-19-y-22-libros-cada-ano/222398>



Imagen 17. Texto Regalo. Autoría propia.



Imagen 18. Texto Regalo. Autoría propia.

La tercera práctica tiene que ver con el aprendizaje basado en proyectos, específicamente, con el proyecto anual “La Calle”, el cual fue diseñado por estudiantes y docentes durante el año lectivo 2018; tal como se escribió en el primer objetivo específico. Por consiguiente, después de varias lecturas y actividades lúdico-académicas, los y las estudiantes eligieron el tema del proyecto, el cual es transversal al currículo y a los planes de aula. De esta manera, las asignaturas, además de ofrecer el contenido que solicita el Ministerio de Educación Nacional, deben lograr que éste se relacione con la realidad de los estudiantes. Un ejemplo de ello lo ofrece el profesor Cárdenas (2017), “yo me voy a meter con la construcción de calles y carreras... vamos a empezar con lo que encontremos en la calle... hacer planos, ver ubicaciones, con el GPS” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

En las dos primeras semanas de clase, el Liceo Quial las dedicó a la construcción del proyecto “*La Calle*”, ésta se hizo conjuntamente con estudiantes, docentes y padres de familia, para ello, realizaron cinco actividades lúdicas y académicas: i). El juego “*quién quiere ser millonario*” el cual consistió en, organizar a los estudiantes por equipos de aproximadamente cinco personas (los estudiantes fueron elegidos por los profesores, según los buenos desempeños de los estudiantes en las áreas de matemáticas, español, naturales, educación física e inglés). De esta manera, los grupos quedaron mezclados, es decir, se conformaban por estudiantes que se destacan académicamente según el área y estaban mezclados los grados de sexto, séptimo y octavo, es decir, el ciclo tres. De esta manera, los estudiantes se integrarían y se reconocerían como un solo ciclo. Después de la división, los docentes de las áreas mencionadas acompañaron a los subgrupos a la zona verde. El docente solicitó a cada estudiante pensar la siguiente pregunta: ¿por qué soy bueno en el área que elegí? Y también debían colocar un nombre al equipo al que pertenecían. Se analizó que, las respuestas de los estudiantes estaban relacionadas con lo que le gustaba a cada uno y la manera en que lo disfrutaban. Los estudiantes que se consideraron buenos para ciencias sociales argumentaron que se consideraban buenos en la materia elegida porque les gusta la asignatura, y obtenían buenas notas, pero aclaran que, aunque una buena nota no implica que sea bueno, o no. Porque puede que se aprenda algo de memoria y se le olvide. Entonces, el aprendizaje es cuestión de esfuerzo. Los estudiantes de este grupo coincidieron en que les gusta y disfrutan de la historia (Tomado del diario de campo #1).

Por otra parte, las actividades durante la semana en mención fueron variadas, mezclaban el juego y la academia, lo importante es que, durante el desarrollo de las mismas, los estudiantes aprenden del respeto a la diversidad, de la importancia de la diferencia, de trabajar en equipo y se evidencian valores de inclusión, por ejemplo, uno de los estudiantes afirma: “cada uno debe respetar al otro, así el otro esté mal, hay que ayudarlo”. Así, se evidencia una educación preocupada por los aspectos académicos, de la moral y la ética. Las intenciones de los docentes que acompañaron la actividad, correspondieron a potencializar el aprendizaje escolar, el significativo y los valores.

La siguiente práctica educativa, tiene que ver con inclusión educativa, se da con el caso de Manuel, el estudiante con autismo leve, que la profesora de lengua materna logró a través de

actividades hacerlo sentir parte de un salón y que el resto de estudiantes lo reconocieran como un ser humano que podía aportar al desarrollo de las clases. El caso se analizó en el primer objetivo. La docente observó que Manuel académicamente no tenía inconveniente, pero si en la interacción social, de esta manera, su intención consistió en aportar desde el juego a desarrollar características de interacción social al interior del salón de clase, así, “era un niño brillante académicamente, pero sus habilidades sociales, nadie las trabajaba, académicamente no había que exigirle mucho, pero su convivencia con los otros, que los estudiantes logren respetarlo, yo veía que realmente no se apostaba en ello” (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Igualmente, un segundo caso se evidencia con el docente de matemática quien tuvo en el salón de clase un estudiante en condición de síndrome de Down, el profesor comenta que, al momento de explicar un contenido, pensaba primero en cómo hacer, qué estrategia utilizar para que primero lo comprendiera el estudiante en mención, una vez encontraba la forma en cómo hacerlo, lo replicaba a los demás. Así pues, “en la experiencia que tengo del Liceo Quial, había un estudiante en grado quinto con Síndrome de Down, entonces cuando yo diseñaba primero la actividad para él, de ahí, era más fácil pensar la estrategia para los demás” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Se analiza que, los dos casos comentados necesitaron de elementos de la inclusión educativa como: disposición, sensibilidad e intención de los docentes quienes creyeron en que los estudiantes independientemente de la condición podían acceder al aprendizaje y que ello dependería de la forma en como ellos desde su rol lo potencializara. Se analiza también que en ambos casos la práctica educativa surgió en el momento, como una acción moralmente comprometida, no estaba escrita con anterioridad, sino que dependió de los significados, las intenciones y de las “acciones inmateriales” tal como lo denominó Aristóteles. Los dos casos son una muestra también de que la práctica educativa permite procesos de inclusión, porque se hace uso de estrategias que permiten educar desde la diversidad.

Particularmente, con el profesor de matemática, se logra evidenciar el plano histórico de la práctica educativa, ya que fue diagnosticado a los tres años con dislexia y experimentó lo que implicaba estar en la escuela con la compañía de un diagnóstico. Mientras transcurre la entrevista,

se analiza en el docente que su tonalidad de voz cambia, su cuerpo se pone tenso y se experimenta malestar al momento de él recordar lo complejo de pertenecer al sistema educativo, querer ser profesor y tener dislexia.

Mi experiencia es desde la dislexia. A mis tres años le dijeron a mi mamá que agradeciera que yo podía hablar... Ella inmediatamente tomó cartas en el asunto. Cuando entré a la Universidad del Valle me encontré con un profesor con el que me fue mal en matemáticas, y aunque me esforzaba, no ganaba, entonces yo le preguntaba muchas veces al profesor, le pedía que me volviera a explicar y como estaba de intenso, el profesor me dijo que me cambiara de carrera y me fuera para artes o algo así, a mí me dio mucha rabia, cancelé la materia y me matriculé con otro profesor, pero eso sí, me senté y en ese semestre me dediqué, enclaustrado, no salía y, luego, le dije a aquel profesor: si pude, no haga eso profesor porque a mí me sirvió, pero de pronto a otros estudiantes no. Pues no le gustó mucho, se enojó y desde ese día pensé: esto no puede volver a pasar. Entonces, la discapacidad es la barrera que nos colocamos nosotros mismos y que le colocamos a los demás, entonces, si no la colocamos, no hay discapacidad (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Cuando la discapacidad atraviesa la historia personal, posibilita otro tipo de análisis y sentires frente a la condición. Al docente no le correspondió en su formación el proceso de inclusión educativa, lo más sencillo para el profesor que estaba en aprietos por no saber de qué manera enseñar las matemáticas a alguien en condición de dislexia le fue más fácil recomendarle que se fuera para otra carrera profesional, sin darse la oportunidad de explorar las capacidades del estudiante, el profesor en su discurso y en el pensamiento, no consideró que el estudiante iba a ser capaz. Cuando las condiciones pertenecen a la historia y ayudan a constituir la subjetividad, se puede contar con un sujeto que quiera cambiarla, pensando estrategias que permita acoger las condiciones diversas y potencializar el aprendizaje escolar y significativo, así como, las distintas formas de ser humano. Tal es el caso del profesor Cárdena, quien aportó los datos para la investigación. En él se denota un docente apasionado por su quehacer, conmovido por las situaciones de orden social, económico, cultural y de salud de los estudiantes. Su historia le permitió creer que la discapacidad está en la sociedad y en las representaciones sociales que se han

calado fuertemente por la historia de crueldad, abandono, caridad y muerte que ha acompañado al desarrollo teórico de la discapacidad, basta recordar los modelos que se analizan en la primer parte de la investigación para comprender que la inclusión educativa es necesaria, precisamente, porque permite tener una mirada sensible, respetuosa y de admiración a las distintas condiciones de diversidad funcional que acompañan a los sujetos, bien sea, porque se adquirió al momento de nacer, a lo largo de la vida o se llegó a la adultez mayor. En efecto, pensar la discapacidad como algo que en algún momento de la vida nos va a acompañar, posibilita dejar de buscar qué falta o qué parte del cuerpo en el otro, no funciona.

Pues bien, para crear entornos incluyentes se requiere de generaciones que crezcan interrelacionándose, aprendiendo y compartiendo espacios comunes con la diversidad y la discapacidad, que no se queden solo en la mirada que nos diferencia porque se ha perfeccionado en ver la falta en el otro. De ahí que, sea la escuela el lugar al que más se le exige que desarrolle prácticas educativas de inclusión, pues si los niños crecen valorando la diversidad, solo así se podrá pensar la creación de un país distinto y la inclusión no será sinónimo de vulnerabilidad, pobreza o discapacidad.

En el Colegio hubo una historia muy linda de un niño con parálisis. El Colegio es campestre, con gradas por todos lados y el niño andaba por todo el Colegio, gracias a dos compañeros que lo cargaban a todo lado. Él se graduó. En el Colegio el estudiante no se veía aburrido porque no podía moverse y eso es lo que buscamos (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

El plano histórico de la práctica educativa se explica en concordancia con el origen histórico de la situación, tiene que ver con aspectos subjetivos, la historia y la tradición educativa del propio docente (Carr 2002). La práctica educativa se relaciona también con la destreza, la sensibilidad, la ética y la moral. “Por mi discapacidad, cuando un niño me dice es que yo no puedo, yo soy malo para matemáticas, le hago entender que es una barrera que él mismo se está colocando, entonces todo el tiempo es la guerra con eso” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017). En el relato se analiza que, el docente comprende desde su experiencia el término barreras, para el docente éstas no existen por si solas, sino que, están en la mente del propio estudiante o en

la mente de otros y hay que luchar para derribarlas y creer que si se puede aprender un contenido porque todos tienen capacidades para hacerlo.

Cabe aclarar que, el grado séptimo se compone de estudiantes que están en la etapa de la adolescencia, la cual trae cambios de orden emocional, biológico y subjetivo; es una de las etapas de transición entre la niñez, la pubertad y la adultez, en la cual la subjetividad es influenciada por lo que se ve, se escucha y se piensa. Según la Organización Mundial de la Salud, “aunque la adolescencia es sinónimo de crecimiento excepcional y gran potencial, constituye también una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante⁷”. En el contexto social se encuentra la escuela, de ahí la importancia de los entornos inclusivos, que permitan que los adolescentes se sientan acogidos, escuchados, tenidos en cuenta, respetados y valorados. Por ende, los docentes son determinantes en esta etapa, para que los estudiantes tengan confianza en ellos mismos, en lo que pueden y estar capaces de hacer. “Cada que un niño me dice que no sabe, yo lo saco al tablero las veces que sea necesario. Es una lucha constante porque todo el tiempo se les dice que sí pueden, que no se crean que no pueden” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

La anterior cita se justifica con el video 2.1, el profesor escribe en el tablero tres condiciones: signos iguales, se suman, signos diferentes, se restan y el resultado tiene el signo del mayor valor absoluto. De esta manera, el docente Cárdenas, se dirige a los estudiantes afirmando que si aplican las condiciones para la suma de enteros, ya saben sumar, e insiste que el problema es que él les dice, pero ellos no creen y ya saben sumar enteros. Los estudiantes mantienen atentos y pensativos. De esta manera el profesor anima a los estudiantes en el aprendizaje escolar. .

La siguiente práctica educativa, se denomina seguridad en el aula, es un término que aplica el Liceo Quial y tiene como intención: provocar la participación, fundar en los estudiantes el respeto por la palabra del compañero, establecer la importancia de esperar el turno para hablar y fomentar la escucha. Con la seguridad en el aula, los profesores potencializan la participación de los estudiantes al interior de ella. Los estudiantes se animan a participar pese al temor o inseguridad que algunos pueden sentir ya que los docentes con la seguridad en el aula, permiten que los

⁷ Tomado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

estudiantes se sientan tranquilos al momento de hablar, seguros de su pensamiento, aclaren las dudas, aquello que no entienden o amplíen la explicación del profesor. La seguridad en el aula se convierte en una práctica educativa, porque tiene sentidos, intenciones y resaltan el plano social. Los estudiantes con la participación están otorgando significados, al igual que el resto de compañeros que están escuchando. Por consiguiente, una participación segura, enriquecen las clases y el aprendizaje escolar y significativo, así, el docente no es solo quien tiene el “control”, también es un sujeto que ha desarrollado la observación y la escucha activa y reconoce la importancia de las intervenciones de los estudiantes para que sientan que: son escuchados, tienen voz, son importantes y que es necesario revelar el pensamiento a través del lenguaje. La seguridad en el aula se convierte así en una práctica educativa que permite procesos de inclusión a través de la participación. Al respecto Morales (2017) afirma:

Qué estamos haciendo para que haya seguridad en el aula y qué debemos mejorar para que eso suceda. Entonces, empezamos a trabajar en la semana de inducción, que ellos puedan expresarse libremente, porque su compañero no se va a burlar y si al compañero le parece chistoso pues sepa que no debe burlarse porque es la opinión del otro, y no se tiene derecho a ridiculizar, ni minimizar lo que el otro piensa. Es concientizarlos que, independientemente de las diferencias, hay similitudes y cosas que pueden aprender uno del otro (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Otra práctica educativa, la desarrolla el profesor de matemática quien está pensando constantemente cómo romper con la rutina de la clase y permitir que los estudiantes aprendan de otras maneras, aprovechando los espacios que ofrece el Liceo Quial por ser un Colegio campestre, así, el profesor privilegia las matemáticas afuera del salón por qué: “afuera está la realidad, está el mundo, afuera están las matemáticas. Lo que busco es que la pregunta y ¿eso para qué? la respondan para sí mismos en el afuera” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017). En la entrevista, el profesor narra que enseña a los niños a sumar enteros a través del juego de sapo o rana, que consta de una estructura en madera con orificios, los cuales están alineados en filas y columnas con un valor numérico en la parte de adelante. Se compone también de diez aros de bronce, que el jugador lanza para introducir en uno de los orificios, y, de un tablero en el que se va consignando el puntaje. El profesor aprovecha las ventajas que trae para el aprendizaje

escolar y el aprendizaje significativo el juego, y, lleva a los estudiantes a la zona verde para que jueguen a la rana. Mientras tanto, el docente acompañado de un cuaderno apunta lo que evidencia a través de la observación.

Yo no me dedico a analizar quién hizo trampa en el juego porque ellos regulan eso, ellos están jugando y todo niño sabe regular eso en el juego; me dedico a evaluar por dónde va exactamente cada uno. En el momento del juego, ellos no se enteran de la evaluación, pero se realiza un ejercicio de metacognición en donde pregunto ¿qué hicieron?, ellos responden, sumamos enteros, yo pregunto ¿cuándo sumaban? Ellos responden cuando los signos eran iguales. Entonces, a base de preguntas (ahí tiene que ver mucho el constructivismo) vamos sacando las conclusiones, en lugar de ir a leerlas de un libro. Se pretende que ellos mismos las vayan sacando y las escriban (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Conviene subrayar que, la práctica educativa denota del docente una intención relacionada con el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo, porque están analizando un contenido académico como los números enteros y, los están aprendiendo en el contexto real a través del juego. A la vez, la práctica educativa indica el plano social, porque se comparte con otros y, está limitada por ellos. Mientras los estudiantes juegan al sapo, están teniendo aprendizajes de cada uno de los compañeros. Cada estudiante está procesando la información de una manera singular y está teniendo distintos significados, así entonces, al compartir el aprendizaje o el proceso con los demás, las ideas se aclara, interpelan y cuestionan, para llegar finalmente al aprendizaje escolar significativo, en este caso, de los números enteros. La práctica educativa también contiene el plano histórico porque se relaciona con la tradición educativa del docente.

La vez pasada mi suegro me invitó a jugar sapo y yo soy profesor de matemática, pero yo veía cómo él sumaba con una agilidad ni la tremenda y yo me preguntaba, pero ¿cómo hace para sumar tan rápido? Entonces pensé: esto sirve y como me gusta la carpintería, diseñé algunos juegos de sapo y los doné al Colegio (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

La última práctica educativa, está relacionada con las clases integradas que dictan los profesores de diversas asignaturas del Colegio Liceo Quial. Ello se da a gracias al proyecto de integración curricular, el cual, al ser transversal, permite el dialogo interdisciplinar. Las clases se desarrollan desde la necesidad de comprender un tema en cuestión, así, con anterioridad los profesores han preparado las explicaciones de los temas desde el área propia de conocimiento y se complementan en la oralidad al interior del aula de clase. El diálogo interdisciplinar conlleva a que los estudiantes cuenten con amplios y diversos puntos de vista y puedan pensar el bachillerato como un gran ciclo en el que todas las asignaturas se complementan y dan cuenta del conocimiento. También en ocasiones en que se presenta algún conflicto, en las clases se presenta el equipo psicopedagógico y hacen uso del texto regalo para solucionarlo desde la comprensión de la lectura. En este caso, el psicólogo es quien elige el libro que va regalar que tenga que ver con el conflicto sin resolver. Se analiza que independientemente del área y del cargo que el personal del Colegio ocupe, todos están trabajando en equipo, apoyándose, escuchándose, con el fin de potencializar aprendizajes para la vida y para la academia.

Tengo clases integradas con el profesor de filosofía en décimo y con la profesora de español en séptimo, con los profesores de física y química con decimo y once. En esta clase, sirvo de complemento. A una de las clases, los jóvenes la llamaron *filo matica*. La idea es ser el complemento; que el profesor de filosofía de su discurso y yo lo complemento. Por ejemplo, cuando hablamos de Descartes, sobre el método científico, el profesor de filosofía hablaba de toda la sustentación teórica del método, yo complementaba con las aplicaciones del método, la teoría analítica y sobre cuál es el papel de la matemática en el método científico (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Por último, la importancia de caracterizar las prácticas educativas en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo, está en poder tener claridad sobre qué hacen los profesores para que los estudiantes, independientemente de su condición, aprendan. Acercarse a la realidad de los docentes y estudiantes en el salón de clase, posibilita pensar la importancia de la convivencia, de que los profesores estén por gusto dictando una asignatura. Por ello, conocer las prácticas, filmarlas y dialogar sobre ellas, conlleva a pensar que ninguna está escrita en el currículo, en el plan de aula, ni en las políticas de inclusión educativa, éstas dependen de lo que cada docente ha vivido, de la

forma en que ha comprendido qué es educar y de las ideas que tiene sobre la diversidad, la diferencia y la inclusión educativa. De esta manera, la práctica educativa y la inclusión educativa son dos conceptos que se necesitan, pues a través del primero se llega a distintas formas para que la inclusión aparezca. Igualmente, caracterizar la práctica educativa, facilita brindar herramientas a profesores de distintas instituciones. Por otro lado, la práctica educativa contradice los discursos que minimizan la labor docente, pues pareciera que ha sido más fácil publicar aquello que los profesores no hacen, indicando las políticas de inclusión educativa que las instituciones no cumplen. Por ello, conocer y comprender la práctica educativa, es resaltar la labor docente, es permitir que el discurso de la inclusión educativa tome fuerza, pero, sobre todo, es comprender lo complejo y hermoso del acto de educar.

A continuación, se presenta una tabla que condensa de manera sistemática, la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de matemática y lengua materna del grado séptimo del Colegio Liceo Quial.

Práctica Educativa en el Aprendizaje Escolar y el Aprendizaje Significativo

<u>Práctica educativa</u>	<u>Intenciones</u>	<u>Plano social</u>	<u>Plano histórico</u>
Explicación de un tema por parte de un estudiante que previamente ha comprendido el tema.	Fomentar el aprendizaje escolar a través de la explicación de un par.	El profesor elige a un estudiante para que aclare el contenido, al resto que no han comprendido. Los estudiantes significan la información de manera distinta.	La comprensión del diagnóstico para derribar barreras sociales y lograr las metas. El diagnóstico como parte de la historia de vida de uno de los docentes, permite que se cuente con una comprensión humana y clara de la diversidad.
Explicación de la recta numérica a partir de la historia de un visitante en un ascensor. Los pisos que éste aumenta son los números positivos y el descenso, los negativos.	Promover la participación y el aprendizaje escolar y significativo.	Los estudiantes construyen el resultado de manera conjunta y aprenden de manera no tradicional.	El trasegar por el sistema educativo con un diagnóstico, permitió que en el docente se cultivara la disposición y la sensibilidad para la
Texto Regalo.	Fomentar la lectura. Apropriación del libro. Contribuir en la resolución de conflictos.	Los análisis del libro, se comparten de manera global. Los estudiantes se dan cuenta que tienen	

	Generar hábitos de lectura. Promover el respeto por la diferencia.	distintas formas de interpretar los párrafos.	atención a la diversidad y discapacidad.
Aprendizaje Basado en Proyectos: “La Calle”. Actividades Lúdicas tales como: Juego: quien quiere ser millonario. Juego: yincana del saber. Juego: coyunturas. Picnic Literario.	Promover el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Fomentar la participación. Diseñar proyecto transversal. Fomentar que el contenido de las actividades, se relacione con la cotidianidad.	Disfrute del aprendizaje escolar al elegir una materia que les gusta. Considerar que el aprendizaje conlleva esfuerzo. Pensar la discapacidad como algo inherente al sujeto. Comprender que la discapacidad tiene barreras sociales.	
Lograr que estudiante en condición de autismo, se incluyera.	Aportar desde el juego a desarrollar la interacción social.	Mejoramiento de la convivencia, Los estudiantes interactuaron, independientemente de la condición.	La historia de inclusión data del anterior colegio en el que la profesora Morales enseñó, del cual aprendió que sí es posible lograr que los estudiantes aprendan. Dicha historia de vida, la marcó, al punto de que ella afirma sentirse feliz de trabajar en el Liceo Quial, por la seriedad con la que realizan procesos de inclusión educativa.
Diseño de actividad de aprendizaje para estudiante en condición de Síndrome de Down.	Promover el aprendizaje escolar en igualdad de condiciones.	Los estudiantes participaron de la estrategia de aprendizaje en la que es posible educar en la diversidad.	
Alentar a los estudiantes a lograr los objetivos. Indicar que sí pueden hacer la actividad. Insistir a los estudiantes que sí saben el contenido.	Fomentar la confianza en los estudiantes. Hacer que el estudiante comprenda que debe luchar para derribar las barreras propias sobre el aprendizaje.	Comprensión por parte de los estudiantes, de las capacidades que tienen para lograr el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo.	
Seguridad en el Aula.	Fundar el respeto por la palabra del otro. Fomentar la participación. Establecer la importancia de esperar el turno para hablar. Fomentar la escucha.	Los estudiantes se sienten tranquilos al hablar, seguros de lo que piensan y aclaran las dudas respecto al contenido. Los estudiantes comprenden que hay diversidad en el pensamiento y que	

		deben respetar las diferencias.	
Enseñanza de los números enteros a través del juego de rana.	Promover el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Evaluar de manera formativa, el desempeño de cada estudiante. Comprender que las matemáticas están por fuera del salón de clase.	Regulación de las normas entre los estudiantes. Posibilita en los estudiantes, la construcción propia de las conclusiones. Promueve procesos de metacognición. Fomenta la participación desde preguntas para comprender el contenido.	El docente piensa en la estrategia del juego de rana, porque con el suegro realiza este juego y el profesor al ver que el suegro es rápido con los números, piensa en la posibilidad de implementarlo en el Liceo Quial.
Proyecto de integración curricular. Clase Filo-Mática.	Permitir el diálogo interdisciplinar. Potencializar el aprendizaje escolar para la academia y la vida.	El diálogo interdisciplinar permite que los estudiantes cuenten con puntos de vista distintos.	

Nota aclaratoria: la información de la tabla se amplió en el objetivo dos de la investigación.

Tabla 11. Práctica Educativa en el Aprendizaje Escolar y el Aprendizaje Significativo. Diseño: elaboración propia.

8.1.5. Tercer Objetivo Específico: Describir la relación entre inclusión educativa y la práctica educativa del aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de Matemática y Lengua Materna del Grado Séptimo del Colegio Liceo Quial.

El tercer y último objetivo, se desarrollará con base en la anterior caracterización de la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. De esta manera, el desarrollo de este apartado de la investigación, se realizará a partir de la unidad de análisis tres, que arrojó el software para análisis de datos cualitativos ATLAS. Ti. La categoría de análisis del tercer objetivo es el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo y las subcategorías son: contexto sociocultural, intencionalidad y vocación del docente, adecuaciones al contexto y aula (para el aprendizaje significativo); aprendizaje mecánico, diseño universal y medio de acceso al currículo (para el aprendizaje escolar). Tal como se evidencia en la siguiente imagen:

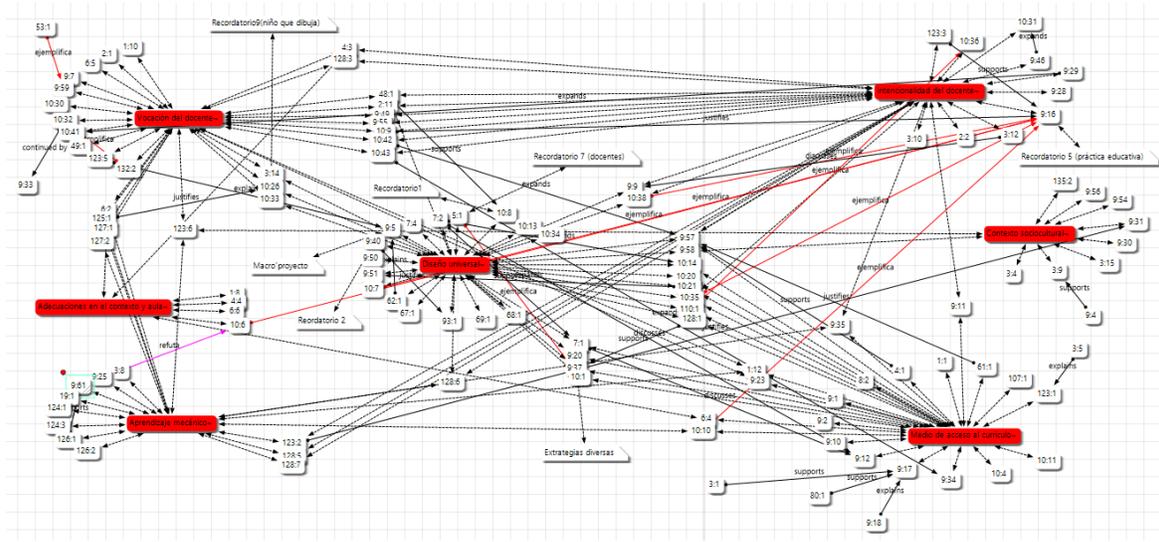


Imagen 19. Unidad de Análisis 3. Tomada del Software de Análisis de Datos Cualitativos ATLAS ti.

De esta manera, La imagen 19 evidencia que la subcategoría, diseño universal, medio de acceso al currículo y vocación del docente, tienen un mayor número de códigos asociados, correspondientes a las técnicas de recolección de información. Así pues, la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo, destacan una relación con los aportes teóricos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual se asocia con distintas alternativas que benefician a la diversidad. En la investigación, éste se comprende como aquel que a través del currículo garantiza que a cada estudiante se le ofrezca lo que necesita para aprender. Por consiguiente, el DUA analiza las limitaciones del currículo escolar y propone el diseño de currículos que atiendan las necesidades de los estudiantes. La primera práctica educativa descrita en el objetivo anterior, describe la forma en que el docente para atender una necesidad educativa particular, hace uso de otro estudiante que puede explicar el concepto académico para que, el resto de los estudiantes lo comprendan, por consiguiente, el docente Cárdenas afirma que, debe buscar las estrategias y que todo vale en el aprendizaje; siento esto una característica del DUA, porque el currículo y las clases deben adaptarse a la necesidad de los y las estudiantes.

De igual manera, se analiza que en el Liceo Quial, tienen claridad sobre la necesidad de trabajar con currículos flexibles, para así, garantizar procesos de inclusión educativa y que el aprendizaje llegue a todos los estudiantes; para Pastor (2013) el currículo inflexible es una de las limitaciones para que la totalidad de los estudiantes se les dificulte acceder al aprendizaje escolar. En Colombia,

el Ministerio de Educación Nacional solicita estándares y contenidos en los currículos que deben cumplir todas las instituciones educativas, no obstante, cada institución debe emplear estrategias que permita cumplir con dichos pedidos, a partir de lo expuesto por la Ley 115 de 1994, para el desarrollo de la autonomía curricular. De igual manera, las instituciones también, deben lograr que el currículo sea flexible, para de esta manera, brindar atención a la diversidad, pues aunque a todos los estudiantes se les debe brindar el mismo contenido académico, el gran reto está en cómo hacer pedagógica y didácticamente para que dicho contenido llegue a todos, es decir a los estudiantes regulares, los que están en condición de discapacidad, los talentos excepcionales, los de altas capacidades, etc. De ahí la importancia de dar a conocer a través de la caracterización de la práctica educativa, cómo los docentes hacen para promover el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo en la diversidad y la diferencia. Por consiguiente, el profesor Cárdenas (2017) deja claro que, el objetivo del Liceo Quial, no es abarcar el currículo en un orden establecido:

Ese nunca es el objetivo, nunca nos dicen, vea faltan tres temas, hay que dar ese tema aquí, pero, sí hacemos el balance de la planeación, sí hay que trabajar desde los estándares. Por ejemplo, en octavo, tengo el proyecto de enfermedades mortales. El tema está como un standard, pero, de décimo, como medidas de exactitud apropiadas; lo que toca es, traer el standard de décimo y verlo en octavo. Entonces, no hay un orden, porque depende de la necesidad de los chicos. Ellos escogen sus temas, preguntas, enfoques y, nuestro quehacer es desde eso que ellos escogieron, analizar qué me sirve. No estamos sujetos a la tabla, pero uno al final, hace el ejercicio del balance para analizar qué ya se vio, es decir qué se está cumpliendo. Lo mismo pasa con los resultados del ICFES, se busca que estos, sean consecuencia del trabajo, no el objetivo del trabajo (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

En cuanto al Diseño Universal para el Aprendizaje, éste reconoce la variabilidad de los estudiantes y como enfoque, permite que el currículo sea flexible en cuanto a objetivos, métodos y formas de evaluación, para así, dar atención a la diversidad y a las necesidades educativas de los y las estudiantes. En efecto, el Liceo Quial promueve los principios del DUA, por ello, el docente Cárdenas (2017) afirma:

Vemos que el estudiante en un examen escrito no da, y, se le aplican varios, y, no da, entonces, se le aplica una visibilización y, yo les digo: yo me olvido de que hice un examen si usted me hace una buena visibilización y los estudiantes inventan, hacen y sacan adelante su trabajo. Entonces, hay otras formas de evaluar, yo creo que, hay infinitas formas de evaluar, el problema es que no las buscamos (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

De manera que, se analiza en el diálogo con los docentes del Liceo Quial, una preocupación por el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de los y las estudiantes. La comunidad educativa de la institución, es consciente que, para trabajar con población diversa, deben tener una actitud abierta, flexible y las explicaciones que emiten sobre los conceptos deben llegar a todos los estudiantes, independientemente de la condición que los acompañe. Ello, les ha permitido pensar en estrategias que van más allá del formato tradicional de lápiz – cuaderno y tablero – marcador. En otras palabras, para fracturar la educación tradicional, se requiere de esfuerzos por parte de las directivas, el apoyo del equipo psicopedagógico, el diseño de un currículo flexible y el diseño de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en el proceso de aprendizaje; es por ello que, en el Proyecto Educativo Institucional del Liceo Quial se afirma, “Debido a nuestro modelo pedagógico, no es posible prever por periodos los temas, pues dependemos de las negociaciones que se hacen con los estudiantes cada semestre” (Proyecto Educativo Institucional, p. 19).

Por otra parte, en la investigación, se prefirió relacionar el aprendizaje escolar con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dado el enfoque didáctico que invita a que los currículos se rediseñen para que promover el desarrollo del conocimiento y la motivación por el aprendizaje. Se aclara que el DUA en sus inicios, consideró que, a través de los materiales, la población en condición de discapacidad, podía acceder de otras formas al aprendizaje, por ejemplo, a través de las tecnologías de apoyo, el software de habilidades o las herramientas compensatorias. Hoy en día, el DUA analiza las limitaciones del currículo escolar (Pastor, Sánchez, Sánchez, Zubillaga, 2013). De igual manera, conocer el Liceo Quial permitió acercarse al proceso de inclusión educativa desde la realidad de los (las) estudiantes y los (las) profesores, quienes comprenden que, la inclusión es un proceso complejo, pero necesario para la construcción de un mejor país. “El

Liceo Quial apunta a maestros que realmente piensan en la inclusión, que creen que la inclusión es un deber de ellos, no simplemente algo que se incluye en un PEI y no se lleva a cabo” (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017). Igualmente, el Liceo Quial, apuesta por el diseño de un currículo flexible, que cumple con los estándares exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, que se rige por los principios filosóficos de la autonomía, el reconocimiento de la diferencia y lo humano. Para el Colegio, el currículo se convierte en la relación entre la experiencia del estudiante y lo que acontece en la escuela.

Acá he visto una gran apuesta desde la heterogeneidad que hay en los salones. Trabajar con todos y lograr que avancen en la medida que les es posible. No exigirles a todos lo mismo cuando de pronto, puede haber un chico que no va a poder llegar a cierto nivel, no porque no quiera, sino porque de pronto, tiene alguna limitación. Entonces, se ve cómo el Liceo Quial apunta a exigir lo que él puede dar, no lo que se esperaría que diera, según los cánones (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Conviene subrayar que en el desarrollo del objetivo específico tres, en la caracterización que se realizó sobre la práctica educativa, se puede dar cuenta del aprendizaje escolar, el aprendizaje significativo y algunos aspectos que dan cuenta de procesos de inclusión educativa, tal como lo es, la participación de los y las estudiantes, así como, la disposición y sensibilidad de los docentes. Es decir, las directivas del Liceo Quial, al comprender la apuesta por la inclusión educativa, la necesidad de un currículo flexible y de utilizar los espacios y materiales adecuados para potencializar el aprendizaje, brindan a los y las docentes, libertad y autonomía para la planeación, el diseño y desarrollo de las clases. De esta manera, el aprendizaje basado en proyectos, les permite a los profesores, desarrollar prácticas educativas que respaldan al aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Concretamente, el profesor Cárdenas (2017), afirma:

Hicimos fotonovelas con grado quinto y los estudiantes empezaron a explorar todo con sus cámaras de celulares y otras cámaras que los estudiantes traían. Se exploraba la perspectiva, se tomaban fotos desde lejos; con la manito y, parecía que el compañero estaba parado sobre la mano. Los estudiantes se preguntaban ¿por qué se da eso? Entonces, se hacia la conversión, es que éste, está más lejos, está a una escala de tanto y cada centímetro cuesta

tanto, y, ahí estábamos viendo la regla de tres (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Lo anterior, evidencia el aprendizaje escolar sobre el contenido matemático de la regla de tres, a través de un elemento principal que es la cámara fotográfica, de esta manera, el profesor a través de la actividad permite que el contenido académico se pueda asimilar de otras formas, los lleva al plano de la realidad, al juego para a partir de ahí aprender el concepto, promoviendo así la significatividad lógica y la significatividad lógica planteada por Ausubel (1976)

De igual manera, es necesario recordar también a Gardner (2008) quien afirma que, aunque los niños manejen el lenguaje y desarrollen teorías para comprender el mundo; al iniciar la escuela, experimentan obstáculos con el aprendizaje escolar. Esto ocurre por la distancia que se plantea entre el plano real y los contenidos académicos. Ello implica analizar la necesidad de aplicar un currículo flexible, que se adapte a la diversidad de los estudiantes. Tal como lo realiza el Liceo Quial, pues como se ha evidenciado en párrafos anteriores, la apuesta del Colegio es atender la diversidad, fomentar la inclusión educativa, promover el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo y lograr que con disposición y vocación, los estudiantes se enamoren del saber y la lectura.

Por otra parte, para Vygotski, el aprendizaje es primordial para el desarrollo del conocimiento. Propone que, los conocimientos se dan de forma bidireccional entre el que aprende y el que enseña. “Ser maestro implica formar personas y es la profesión más difícil que hay, no termina nunca” (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017). En la caracterización de la práctica educativa, se evidencia que, el estudiante en condición de síndrome de Down, con la colaboración del profesor pudo realizar las rampas, y después, medir la longitud de las mismas. Para Vygotski (2001) “lo que el niño es capaz de hacer en colaboración, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (21). De igual manera, en la caracterización de la práctica educativa, relacionada con la enseñanza de la suma de números enteros a través del juego de sapo o rana por parte del profesor de matemática, permite evidenciar el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. De esta manera, para los docentes del Liceo Quial, los estudiantes deben ser los principales implicados en su proceso de aprendizaje, ya que, éste se da en la medida en que los estudiantes, gracias a la

significatividad lógica y psicológica, se vinculan con los contenidos, por lo que, es necesario la participación de cada uno de ellos, para que, desde la escucha y la observación, los docentes sepan cómo están aprendiendo los y las estudiantes.

En efecto, se analiza también que, en las semanas en que se desarrollaban las actividades para el diseño del proyecto “*La Calle*”, los y las estudiantes realizaban actividades en torno al juego y a lo académico, que dan muestra también del aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Por consiguiente, Ausubel (2002) afirma: el aprendizaje lleva a un cambio en el significado de las experiencias, incluso, para que el aprendizaje sea significativo, el contenido debe relacionarse de forma no arbitraria con la estructura cognitiva apropiada. Es decir, ésta debe poseer ideas, así, los significados nuevos se asocian con el contenido de la estructura cognitiva facilitando la creación de significados reales o psicológicos. Igualmente, Moreira (2000) propone que el docente debe basar su instrucción en aquello que el aprendiz ya sabe, es decir, en un subsunor y recuerda que aquello que es descubierto se hace significativo de la misma forma que aquello que se presenta al aprendiz en el aprendizaje receptivo.

Lo anterior se asocia con, el proyecto de integración curricular “*La Calle*”, caracterizado en la investigación como una práctica educativa y con el Plan Integral de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) que diseñó el Liceo Quial como una propuesta que resignifica al Proyecto Educativo Institucional. El PILEO se relaciona con la práctica educativa del texto regalo. Por consiguiente, el Colegio cuenta desde 1995, con una biblioteca llamada “*El jardín secreto*”, la misma, es de puertas abiertas, con un diseño que invita a leer y a estar en ella, porque en sus espacios, los lectores encuentran diversos libros, exhibidores con espacios y condiciones para la lectura, tales como: muebles, cojines, videoteca y juegos. Así mismo, desde las clases y el desarrollo del proyecto de integración curricular, los docentes invitan a los y las estudiantes a leer y hacen del hábito de la lectura una experiencia agradable y enriquecedora, tal como se evidenció en la actividad “*picnic literario*”, descrita en el primer objetivo. Al respecto, Morales (2017) afirma:

Mi idea fue plantear las líneas de análisis para que el estudiante pudiera conectarse con el libro y con la temática de la calle y desarrollar habilidades lecturas, como inferencias, porque el libro no les va a decir, aquí hay un peligro de la calle, ni la configuración de

familia para Alex es, tal cosa. Entonces, me permite que puedan realizar inferencias, que aprendan a elegir, argumentar y hacer deducciones (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

El análisis del libro “**Alex Dog Boy**” permite que se evidencie el aprendizaje significativo, porque narra la historia de un adolescente que es discriminado por sus padres y ello conlleva a que el protagonista se escape de la casa de la tía y, junto con dos perros que se convierten en sus amigos, habite la calle. Con la historia del libro, los estudiantes se identificaron con el protagonista, porque son adolescentes y, tienen curiosidad por conocer más la calle, algunos de los estudiantes tienen mascotas y, dos de ellos, son criados por madres sustitutas, pertenecientes a un hogar de protección infantil. A continuación, la imagen sobre el libro en mención:

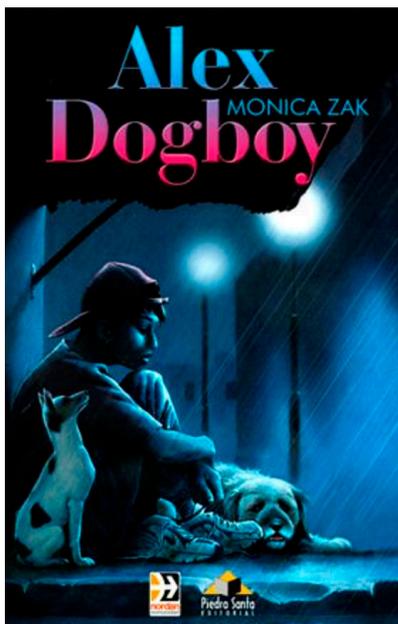


Imagen 20. Libro Alex Dog Boy. Tomada de:
<https://images.app.goo.gl/6tiowPEHM7vfXgEk9>

De igual manera, se analizó que, en las discusiones con los docentes sobre algunos capítulos del libro “Alex Dog Boy”, los estudiantes hacían referencia a lo que Moreira (2000) llamó el subsumidor y Ausubel (1976) el subsunso, el cual hace referencia a un concepto, una idea o una proposición ya existente en la estructura cognitiva, capaz de servir de anclaje para la nueva información. Por consiguiente, los aprendizajes previos de los estudiantes los obtuvieron en el núcleo familiar y social, por lo que tienen ideas sobre los peligros y las bondades de la calle. El

aprendizaje previo, permite también que contenido del aprendizaje escolar de las matemáticas o de lengua materna, se relacione con la estructura cognitiva, independientemente si el aprendizaje fue por recepción, mecánico o por descubrimiento. Respecto al aprendizaje significativo, el docente Cárdenas (2017), afirma:

Entiendo por aprendizaje significativo que no se va a olvidar, que verdaderamente toma significado en la vida de cada persona. Entonces, ojalá, los estudiantes no olviden medir, contar, sumar enteros. Por eso, trato de salirme del salón y llevar las clases afuera, porque lo que oigo, lo olvido y lo que hago, lo recuerdo (E. Cárdenas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

La anterior cita se ejemplifica con la imagen 21, en la que se evidencia que el docente dicta la clase fuera del aula, en el quiosco, por consiguiente, en la imagen se aprecia a los estudiantes haciendo el análisis del libro “Alex Dog Boy”. Cabe subrayar que, cada estudiante eligió el lugar y la forma como sentarse. Mientras, el profesor aprovechó un fragmento del libro en el que se explica que el protagonista se ha metido a un frigorífico, para hablar de la temperatura y relacionarlo con el tema de los números positivos y negativos.



Imagen 21. Lectura Libro Alex Dog Boy. Autoría propia.



Imagen 22. Lectura Libro Alex Dog Boy. Autoría propia.

El aprendizaje significativo, se relaciona también con la vocación docente, con la capacidad de éste para enamorar a los estudiantes del deseo de saber. Por consiguiente, para promover el aprendizaje significativo, el profesor debe proyectar confianza, seguridad de sus conocimientos, reconocer cuando sea necesario, aquello que desconoce, saber leer a los estudiantes, ser buen observador, pensar constantemente cómo hacer para dictar un contenido que pueda romper con la educación tradicional y que el estudiante reconozca la importancia del saber. “Es un aprendizaje que permea la vida del sujeto, que genera cambios en él. Por eso, se llama significativo, porque realmente significa algo para él y eso que significa lo motiva a hacer ciertas cosas” (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017). Además de evidenciar la significatividad lógica del contenido a impartir. Igualmente, el aprendizaje significativo puede darse también en el aprendizaje por recepción; es decir, de una forma expositiva se presenta al estudiante el contenido principal que se debe aprender, se le solicita que lo comprenda y lo adicione a su estructura cognitiva para que esté disponible para su reproducción en aprendizajes relacionados o para solucionar dificultades en el futuro (Ausubel, 2002). De esta manera, se analiza que, en el Liceo Quial, aunque está presente el aprendizaje por recepción, el profesor presenta el tema en cuestión y posibilita a través de la metodología del trabajo por proyectos que, los estudiantes sientan la necesidad de aprender por descubrimiento y de aprender por y para la resolución de problemas. Además, la experiencia no verbal en el aula se máxima con la constante participación de los estudiantes.

En el Liceo Quial realmente hay un aprendizaje significativo, porque qué puede ser más significativo para un estudiante que aprender lo que él quiere aprender. Por ejemplo, si él quiere aprender sobre la calle, pues aprende de la calle y ese interés que surge le permite generar ciertas habilidades que finalmente le van a servir para la vida (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

En efecto, el proceso educativo se desarrolla a partir de tres elementos propuestos por Ausubel (2002). El primero de ellos, corresponde a la manera de enseñar de los profesores, como se ha analizado en el Liceo Quial, los profesores cuentan con prácticas educativas que les posibilita desarrollar diversas formas de enseñar. El segundo elemento, está relacionado con la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y la manera en que éste se produce, pues bien, el Liceo Quial cumple con los estándares que solicita el Ministerio de Educación Nacional, de igual manera, el modelo pedagógico tiene como objetivo: atender la diversidad, contando así con un currículo flexible, que se adapta a las Necesidades Educativas Particulares de los y las estudiantes. El tercer elemento, hace referencia al entramado social en el que se despliega el proceso educativo; en el currículo se explica la necesidad de las directivas del Liceo Quial por conocer los aspectos familiares, médicos, sociales y educativos de los estudiantes y la importancia de promover la ética, el respeto y la inclusión educativa a partir de la práctica educativa: seguridad en el aula. Por último, se recuerda la siguiente afirmación: “entiendo que el aprendizaje es algo que se construye a partir de varias variables; lo que el entorno me brinda, lo que observo y eso cómo me afecta a mí. La interacción con los compañeros, también es una variable del aprendizaje” (C. Morales, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

9. Conclusiones.

En la investigación “Práctica Educativa en el Aprendizaje Escolar y el Aprendizaje Significativo de Matemáticas y Lengua Materna: lectura desde la Inclusión Educativa, Liceo Quial, Grado Séptimo, se caracterizó la práctica educativa del aprendizaje escolar y significativo, evidenciando que en algunas de ellas, estaba presente aspectos claves de la inclusión educativa, tales como: la participación, la disposición y, la sensibilidad. De igual manera, los constructos teóricos que guiaron el proceso investigativo se determinaron en cuatro aspectos principales:

i). La necesidad de comprender la historia de la discapacidad para así analizar la demanda de la inclusión educativa; II). Analizar más allá de la política pública que avala la inclusión educativa, los postulados teóricos y las críticas al concepto; iii). Considerar la práctica educativa más allá de la relación con la teoría y como una mera práctica; iv). Comprender el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo, junto con la necesidad de tocar algunos puntos principales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para ello, fue necesario revisar diversas teorías que permitieron tener claridad al recoger los datos en el Liceo Quial y aproximarse a las respuestas de los objetivos planteados.

De esta manera, en cuanto al primer objetivo: identificar empírica y teóricamente los conceptos de inclusión educativa, discapacidad y diversidad; los hallazgos evidenciaron, la necesidad de conocer la historia de la discapacidad, para así, comprender la importancia de la inclusión educativa. En esa misma línea, se reconoce las bondades clínicas del término discapacidad en cuanto la rehabilitación, pero también la necesidad de cambiar el término hacia el de diversidad funcional ya que éste posibilita otras formas de pensar a las personas que por años han sido catalogadas como sujetos a los que algo les falta. Por otra parte, la inclusión educativa, no puede convertirse en sinónimo de universalización de la educación y no debe ser sinónimo de discapacidad, ni vulnerabilidad. Sino que, debe en su contenido priorizar la diversidad, la diferencia y la equidad, porque la inclusión educativa, es de todos y para todos. Se considera que, la inclusión educativa aparece como intención política para reafirmar aquello que no se cumple en el derecho de la educación. Siendo las leyes y los decretos sobre inclusión, la muestra del fracaso del derecho a la educación, pues, si éste se cumpliera a cabalidad, no se hablaría de inclusión educativa. De igual manera, la revisión de la política pública nacional sobre la discapacidad y la

inclusión, permitió reconocer la importancia de la garantía de las leyes y decretos para lograr que la inclusión se lleve al contexto escolar regular.

Hay que añadir que, la inclusión educativa deberá ir acompañada inevitablemente de la disposición, la sensibilidad, la comprensión y el reconocimiento de la diversidad, solo así, se podrá desarrollar una práctica inclusiva que desde la ética y la moral, promueva la convivencia, el respeto por la diferencia y la potencialización de diversos aprendizajes. Se hace necesario también, que los gobiernos además de promover leyes y decretos sobre inclusión y discapacidad, conozcan de primera mano aquello que los docentes están haciendo al interior de los salones de clase y para garantizar que las políticas de inclusión se cumplan, por consiguiente, se reconoce la necesidad del Estado en el apoyo económico para el cumplimiento de las leyes y los decretos, y, deberá respetar y cumplir los acuerdos a los que han llegado con los maestros de mejorar las condiciones de contratación, capacitación e incentivos, sobre todo de los profesores que cuentan con contratación pública.

Así mismo, el Estado está llamado a garantizar aulas con un número de estudiantes acorde, que posibilite la transmisión de saberes y la atención a la diversidad, pues, es complejo garantizar inclusión educativa con salones de aproximadamente 45 estudiantes y un docente. Aun así, es relevante tener claro que la inclusión educativa no puede convertirse en el diligenciamiento de formatos y protocolos por parte de las escuelas en el afán de cumplir al Estado con sus requerimientos. A propósito, para posibilitar una inclusión educativa, el sistema educativo deberá implementar cambios curriculares, en los que el currículo se adapte a las necesidades educativas de los estudiantes, cambios ligados a las propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA),

Por último, para ampliar teóricamente el concepto de inclusión educativa, hace falta tanto un análisis crítico y profundo sobre las prácticas de exclusión y discriminación, así como, investigaciones que aporten a la construcción epistemológica del objeto de estudio de la inclusión, desde las cuales se analice el marco legal que avala la inclusión educativa, así como, las prácticas de segregación y exclusión que se han sostenido desde hace décadas, de igual manera, hay que

añadir que, la escuela debe apostar por una generación que sepa convivir con la diferencia, en la que los cánones de la normalidad y homogeneidad en vez de aceptarse, se interpelen.

En relación con los hallazgos del segundo objetivo: caracterizar la práctica educativa en el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de las asignaturas matemáticas y lengua materna del grado séptimo del Liceo Quial, se encontró que, la práctica educativa no es un simple hacer instrumental, ni técnico, sino que, tiene que ver con aquellas actividades que desde la ética y la moral permiten que se den procesos de inclusión educativa, de aprendizaje y de enseñanza de valores. Así mismo, la práctica educativa aparece sobre todo en contextos que no son el salón de clase, depende de la capacidad del docente para salirse del plano tradicional de la educación y proponer el aprendizaje en nuevos escenarios. Entonces, la práctica educativa está, sobre todo, en manos de los docentes y, tiene una relación directa con el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Por otro lado, el plano histórico de la práctica educativa posibilita que ésta realmente se dé desde la sensibilidad del maestro, porque su historia escolar de la infancia, la adolescencia o la juventud ha sido representativa para él y, por ello, decide como profesionalización ser licenciado y desempeñarse como docente. Igualmente, la práctica educativa no se contempla de manera escrita en el plan de aula, está en la mente del profesor y depende de las intenciones de él.

En lo que respecta a la inclusión educativa, es necesario un análisis de la práctica educativa, para saber así, cómo están haciendo los profesores para promover procesos de inclusión educativa en la escuela. En efecto, se aclara que, la práctica educativa, depende especialmente del plano social, plano histórico y el plano político. Aun así, la investigación permite concluir que la disposición, sensibilidad y disponibilidad, también son factores fundamentales para promover el aprendizaje y la inclusión educativa. En consecuencia, la caracterización de la práctica educativa permite establecer que ésta potencializa el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo. Por ejemplo, la práctica educativa relacionada con el texto regalo, permitió, que los estudiantes se interesaran por la lectura de una forma placentera, ello es fundamental, sobre todo porque en Colombia es necesario el fomento de la lectura, por los bajos porcentajes de personas que leen a nivel nacional, así podrá pensarse a futuro en una generación que le apueste por el conocimiento de otra forma. Por último, la práctica educativa permite formas sutiles de evaluación formativa del aprendizaje, desde la observación y la escucha atenta de los docentes.

En relación con los hallazgos del tercer objetivo: describir la relación entre inclusión educativa, y la práctica educativa del aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo de las asignaturas de matemáticas y lengua materna del grado séptimo del Liceo Quial, se encontró que, las dos formas de aprendizaje se relacionan. El aprendizaje escolar, está ligado a los contenidos del currículo, del plan de aula, con el saber que domina el profesor y su capacidad de transmisión y el aprendizaje significativo se asocia también con el aprendizaje escolar, el aprendizaje por recepción, el aprendizaje mecánico, la significatividad lógica y psicológica. Por otra parte, se contempla en la investigación que, para la atención a la diversidad, es necesario el diseño de currículos flexibles que se adapten a las necesidades educativas de los estudiantes.

Se concluye también que, el manejo del año lectivo por proyectos de integración curricular, en el cual, los estudiantes son tenidos en cuenta para que elijan el tema que durante el año se desarrollará en todas las materias, es un aspecto fundamental para que el aprendizaje escolar se facilite en la construcción, ya que los docentes deben pensar de qué manera, los contenidos teóricos, se pueden explicar desde una temática actual; ello permite que, el aprendizaje significativo se evidencie, porque los contenidos de tipo escolar se relacionan con las realidades de los estudiantes. Por consiguiente, la vocación del profesor es fundamental para potencializar el aprendizaje escolar y el aprendizaje significativo; los estudiantes deben percibir que el profesor disfruta de su quehacer, que reconoce que también aprende de ellos y comprende que el aprendizaje se da de manera bidireccional. Todo ello influye en que el o la estudiante comprenda la importancia del conocimiento y se fortalezca la necesidad de saber. Otro aspecto fundamental para el aprendizaje escolar y significativo es el juego, la participación, la observación y la escucha del docente.

Hay que añadir que el proyecto de integración curricular, denominado "*La calle*" analizado a través del libro "Alex Dog Boy" permitió que el aprendizaje significativo también estuviera presente, dado que, los estudiantes a través de las aventuras del protagonista del texto, pudieron relacionar la información de manera no arbitraria con la estructura cognitiva existente, puesto que los estudiantes tienen conocimientos implícitos sobre la calle, la discriminación, la pobreza, la importancia de la familia, de los amigos, de la escuela, y, estos, son algunos temas que aborda el

libro. Además, los estudiantes hacían su propio análisis, guiado por los padres de familia, quienes también leyeron el texto, y por las explicaciones de los profesores de todas las asignaturas que conforman el grado séptimo. Se concluye así que, en la práctica educativa de los docentes del Liceo Quial desarrollan los tres elementos teóricos propuestos por Ausubel.

Cabe aclarar que los propios límites del diseño de la investigación, no permite hacer generalizaciones sobre la práctica educativa desarrollada en el Liceo Quial. Al ser un estudio de caso, los resultados se presentan en relación con el área de lengua materna y de matemáticas, dejando por fuera, las otras asignaturas que conforman el currículo. En relación a los temas que se podrán analizar y profundizar en próximas investigaciones, están: consolidar epistemológicamente el objeto de estudio de la inclusión educativa; caracterizar las prácticas educativas de distintos niveles de educación que posibiliten acercarse al cómo los profesores están haciendo para atender la diversidad; estudios acerca de por qué a lo largo del tiempo se sigue sosteniendo la discriminación, la desigualdad y la exclusión; estudios sobre la forma en que las evaluaciones planteadas por el Estado a nivel nacional se adaptan o no, a las personas en condición de discapacidad, con talentos excepcionales, las comunidades ROM y los indígenas; e investigaciones que permitan saber sobre el efecto del Diseño Universal para el Aprendizaje en la apuesta por currículos flexibles que se adapten a los estudiantes al interior de la escuela.

9. Referencias.

- Aguado, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre
- Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9 (1), 49-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46126366003>
- Arnaiz, P. (2013). Educar en y Para la Diversidad. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Arteaga, B. (2012). El enfoque diferencial: ¿una apuesta para la construcción de paz? En Arteaga, Andrade, Walteros, Salcedo y Orjuela (Eds.), *Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz*. Recuperado de http://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field_attached_file/serie3_1.pdf
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.
- Booth & Ainscow (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: Unesco.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Machado.
- Caicedo-Álvarez, J y Diaz, C. (2017). Cine para Educar la Memoria. En J.C. Rubio (Comp.), *Cineducación* (pp.95-111). Colombia: Sello Editorial UNICATÓLICA.
- Caicedo-Álvarez, J. (2017). *Pensar desde la tierra y el conflicto, aproximación al concepto de historia en Enrique Dussel*. Colombia: Fundación Guagua, Galería de la Memoria Tiberio Fernández Mafla.
- Caicedo-Álvarez, J. (2018). *Leyendas. Educación, expiación y Negantropía*. Colombia: Sello Editorial UNICATÓLICA.
- Canclini, N. (2005). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carr, W. (2002). *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata.
- Castorina, J. Feldeber, M. Najmanovich, D. (1998). *Temas de Psicopedagogía 7*. Argentina: Aprendizaje Hoy.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción social del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Constitución política de Colombia [Const.] (1991) 2da Ed. Legis.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 8 de febrero de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (1997). *Ley 361 de 11 de febrero de 1997 por la cual se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (1997). *Ley 368 de 5 de mayo de 1997 por la cual se crea la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo -Fondo Plante – y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2002). *Ley 762 de 31 de julio de 2002 por la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en Guatemala*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2007). *Ley 1145 de 10 de julio de 2007 por la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2009). *Ley 1346 de 31 de julio de 2009 por la cual aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1618 de 27 de febrero de 2013 por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Coromines, J. (2009). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. España: GREDOS.
- Cuartas, D. (2015). Enseñar desde el placer de aprender, formación para formar desde la ensoñación. En J.C. Rubio (Comp.), *Educación y pedagogía social. Nociones, escenarios y experiencias* (pp.107-130). Colombia: Sello Editorial.
- Diker, G. (2013). Conferencia, *los dilemas de la inclusión*. Universidad Pontificia Javeriana. Cali. Memorias.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: MORATA.
- Gaitán, Martínez, Gatarayiha, Romero, Saavedra & Valencia. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado*. Tesis de maestría publicada, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- ICFES, 2016. *Política de atención a la población en condición de discapacidad*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/saber-11-estudiantes/poblacion-con-discapacidad-auditiva>
- Kaplan, C. (2005). Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes de hoy? En Krichesky, M. (Comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. (pp. 94-112). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Katayama, J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Fondo Editorial Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Lineamientos Distritales para la Aplicación de Enfoque Diferencial (2013). Recuperado de [http://file:///C:/Users/jmartinez/Downloads/lineamientos_distritales_para_la_aplicacion_de_enfoques_diferenciales_19-12-2013\[1\].pdf](http://file:///C:/Users/jmartinez/Downloads/lineamientos_distritales_para_la_aplicacion_de_enfoques_diferenciales_19-12-2013[1].pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Directiva Ministerial No 15 de 2010. Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Bogotá. DC. Ministerio.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. España: Visor.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones Epistemológicas para una Educación Inclusiva. *Revista Investigación y Postgrado* 29 (2), 83-111.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf
- Palacios y Romañach. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas. Recuperado de: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf;jsessionid=1C7AC0E58F64599C3000183F15EA782A?sequence=1>
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: un Modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 5 (1), 139-150.

- Pastor, C. Sanchez, P. Sanchez, J. Zubillaga, A. (2013) Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Peñaloza, M. & Quiceno, H. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Colombia: FERIVA.
- Presidencia de la República (1996). *Decreto 366 de 2009, por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá. DC. Presidencia.
- Presidencia de la República (2009). *Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá. DC. Presidencia.
- Presidencia de la República (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá. DC. Presidencia.
- Reyes, L. (2002). *Investigación pedagógica: Fundamento central de formación del docente universitario*. Bogotá, Colombia; ICFES.
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid: BOCM
- Rivieré, A, (1991). *Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información*. Revista Anuario de Psicología. Barcelona. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64675/88702>
- Rojas, S. (2011). Tesis de maestría: Escuela y discapacidad: representaciones sociales y prácticas de diferencia en la escuela. Ecuador: FLACSO. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6287/2/TFLACSO-2011SMRC.pdf>
- Schorn, M. (2003). *La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: PEARSON.
- Skliar, C. (2010). “Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, pp. 101-111.
- Stake, E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos aires: Paidós.

- Valdez, D. (2017). *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Buenos Aires: Eudeba,
- Vygotski, L.S. (2001). *Obras escogidas II: Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre psicología*. Madrid: Machado.
- Vidal, A. (2003). *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado de: <http://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>

11. Anexos:

Anexo A: Matriz categorial.

<u>Objetivos</u>	<u>Categorías</u>	<u>Descripción</u>	<u>Subcategorías</u>	<u>Delimitación</u>
Identificar empírica y teóricamente los conceptos de inclusión educativa, discapacidad y diversidad.	Discapacidad	<p>Forma parte de la condición humana: casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida, y las que lleguen a la senilidad experimentarán dificultades crecientes de funcionamiento”. (Informe Mundial sobre la Discapacidad, 201, p. 7).</p> <p>Concepto amplio que permite abarcar y comprender particularidades sobre lo humano, Posibilita pensar que un sujeto es diferente a otro, de esta manera, todos los seres humanos comparten la característica de diversidad. La diferencia que encarna la</p>	Modelos de la discapacidad	<p>Permiten comprender el desarrollo histórico y teórico de la discapacidad.</p>
	Diversidad		Diversidad Funcional	<p>Sujetos con diferencias biofísicas que realizan las actividades de manera distinta.</p>

	<p>diversidad radica en el reconocimiento de la singularidad y la subjetividad. La diversidad también desafía el concepto de normalidad, lo debate, lo cuestiona y aparece como una categoría que permite reflexionar sobre las diversas condiciones de lo humano.</p>	Diversidad Étnica y Cultural	<p>Se expresa a través de la pluralidad de identidades y expresiones culturales de las comunidades pertenecientes a los pueblos indígenas, poblaciones afrocolombianas, grupos en situación de vulnerabilidad como los jóvenes.</p>
Educación Inclusiva	<p>Proceso que identifica y responde a la diversidad. Nos compete a todos como ciudadanos, no sólo a los sujetos en condición de vulnerabilidad, exclusión o discriminación. Conlleva a cambios en la ética de la escuela, no solo a la modificación física, estructural o curricular.</p>	<p>Disposición</p> <p>Participación</p> <p>Sensibilidad</p>	<p>Docentes dispuestos (con buena actitud) a atender a la diversidad desde lo que tienen y están dispuestos aprender de la diferencia.</p> <p>Permitir que los estudiantes intervengan constantemente en las clases y sientan por parte del docente y compañeros aceptación, respeto y escucha.</p> <p>Docentes que comprenden la necesidad de atender diversidad desde el deseo de ayudar a mejorar las condiciones del otro.</p>

<p>Caracterizar la práctica educativa en el aprendizaje escolar y en el aprendizaje significativo de las asignaturas Matemática y Lengua Materna del grado séptimo del Colegio Liceo Quial.</p>	<p>Práctica educativa</p>	<p>Hace referencia según Gaitán, et al. (2005) a las situaciones de carácter informal, que no suponen un marco institucional y sus intenciones son de orden ético, de preservación y perfeccionamiento de la cultura; mientras que el carácter formal de la educación es aquella que se lleva a cabo en las instituciones e implica tácitamente el empleo de una práctica. Hay que añadir que la práctica educativa para Carr (2002) “...es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de profesores” (p. 17). Así, los docentes mediante sus prácticas educativas, aportan al cambio del mundo que habitamos.</p>	<p>Sentido y significaciones (INTENCIONES)</p>	<p>No son obvias, se relacionan con la voluntad y la acción está siempre dirigida a un propósito.</p>
			<p>Sentido y significación (PLANO SOCIAL)</p>	<p>Los significados que el estudiante y los compañeros otorgan a la práctica educativa del docente, cuando ésta se dirige a un estudiante en particular.</p>
			<p><i>Sentido y significaciones</i> (PLANO HISTÓRICO)</p>	<p>Hace referencia a la historia y la tradición educativa del docente.</p>
			<p>Sentido y significaciones (PLANO POLÍTICO)</p>	<p>El discurso del docente presenta dos aspectos: 1. Dominante. 2. Democrático.</p>

<p>Describir la relación entre inclusión educativa y práctica educativa del aprendizaje escolar y significativo de las asignaturas matemáticas y lengua materna del grado séptimo del Colegio Liceo Quial.</p>	<p>Aprendizaje escolar (explícito)</p>	<p>Contenido que se imparte por parte del docente en el Colegio. Los contenidos académicos del aprendizaje escolar se caracterizan por ser complejos y por su poca relación con los hechos de la realidad.</p>	<p>Medio de acceso al currículo.</p> <p>Adaptaciones curriculares a través de guías diferenciales. Servicios de apoyo especial. Diseño Universal para el Aprendizaje</p>	<p>Las herramientas materiales y de mediación semiótica, ambas son fundamentales permiten “procesos intersubjetivos o de negociación de significados que dan paso a la creación de una realidad. social compartida.” (Proyecto psicopedagógico Colegio Liceo Quial, 2012, p. 36)</p> <p>Las adaptaciones o flexibilizaciones curriculares diseñadas a partir de la selección de estándares y contenidos pertinentes para el aprendizaje de los estudiantes en condiciones de discapacidad.</p>
			<p>Adecuaciones en el contexto y en el aula.</p>	<p>Contexto social interactivo en el que se produce la enseñanza basada en las NEP. En las que se tiene en cuenta los aspectos, físicos, organizativos y espaciales del salón de clase, a fin de que se pueda hacer énfasis en las capacidades del estudiante y en las posibilidades que le ofrece el sistema de interacción.</p>

		Aprendizaje mecánico	La información nueva se almacena en la memoria de forma arbitraria, porque el contenido nuevo no interactúa con el aprendizaje implícito. El contenido nuevo es desconocido para el estudiante.
Aprendizaje significativo	No se trata de una simple asociación, sino que requiere una interacción mental, cognitiva, no arbitraria y sustancial de la información nueva y el conocimiento previo.	Intencionalidad del docente	El docente demuestra que el contenido de clase puede ser útil en el plano de lo real.
Aprendizaje significativo		Vocación del docente	Enamorar al estudiante del saber, potencializar la capacidad del estudiante para querer llenarse de conocimiento.

Matriz Categorical Diseño: elaboración propia

