

Sistematización de Experiencias Pedagógicas y Sentires de los Docentes de las IEDs del
Municipio de Sopó, Cundinamarca en torno a la Educación Inclusiva

Alejandra Castaño Feria

Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía, Licenciatura
en Educación Especial

Universidad Pedagógica Nacional

Dra. Mary Luz Parra Gómez

Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación

Línea de investigación Educaciones y Didácticas

29 de noviembre de 2022

Bogotá, Colombia

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción	9
CAPÍTULO I Metodología de la sistematización	11
Aportes de la sistematización de experiencias pedagógicas al grupo investigación de investigación diversidades, formación y educación. <i>Línea investigación educaciones y didácticas</i>	11
Ruta Metodológica de la Sistematización de experiencias pedagógicas.	12
Momentos de la sistematización	14
Población participante	18
Instrumentos o técnicas de recolección de información	18
Grupos focales	19
Encuesta tipo Likert.	19
Formato de registro diario	20
Formato de docentes	20
Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)	20
Fotografía	20
CAPÍTULO II Punto de Partida	22
Contextualizando el lugar de la Sistematización	22
Complejo Educativo Integral de Sopó CEIS	23
Institución Departamental Rafael Pombo	25
Institución Educativa Departamental La Violeta	26
Índice de inclusión, un contraste de perspectivas y realidades	27
Análisis y resultados del índice de inclusión	30
Ejes problematizadores de la sistematización de experiencias pedagógicas	36
Primer eje problematizador: incoherencia la ley en relación a la realidad de los contextos educativos	36

Segundo eje problematizador: inconsecuencia entre el saber y práctica en relación a los procesos de educación inclusiva	42
Tercer eje problematizador: el saber e implementación de las estrategias didácticas	44
Cuarto eje problematizador: sentires de las maestras y maestros frente a los procesos de inclusión	48
Propósito General	48
Propósitos específicos	52
CAPÍTULO IV Recuperación del Proceso Vivido	53
Encuentros de Saberes de Docentes Bajo un Enfoque Constructivista	53
Primer encuentro de saberes: construyamos desde nuestros saberes	54
Segundo encuentro de Saberes: comprendiendo la diversidad en el aula	56
Tercer encuentro de saberes: estrategias didácticas nuevas perspectivas e intercambios para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje	57
El horizonte teórico: Aportes para la construcción de saberes y posturas de la sistematización	58
Educación Inclusiva	58
Normalidad	60
Necesidades Educativas Especiales (NEE)	61
Discapacidad	62
Teoría Ecológica	65
Inteligencias Múltiples	68
Estrategias didácticas	71
Material didáctico	72
CAPÍTULO V Reflexiones de fondo ¿Por qué pasó lo que paso?: Interpretación crítica.	73
Saberes: inclusión, normativa, sujeto, estrategias didácticas y currículo	73
Inclusión	74
Normativa	79
Sujeto	81

	4
Estrategias didácticas	84
Emociones y sentires	87
Relaciones de poder entre el sistema educativo y el ejercicio docente	87
Relación del educador especial y el docente de aula “regular”	88
Deshumanización de la labor docente (capacitaciones sin escucha)	92
Rol del educador especial	93
Percepción de los docentes Sopó frente al rol del educador especial	93
Rol del educador especial en contexto rural-urbano	94
Reflexión a fondo desde la construcción como educadora especial	96
CAPÍTULO VI Punto de llegada: Conclusiones y aprendizajes.	100
Visibilización de la Sistematización de experiencias en otros escenarios académicos	103
Proyecciones	105

Lista de Figuras

Figura 1 Momentos de la sistematización de experiencia pedagógica	17
Figura 2 Nivel de formación de los docentes de las IED	18
Figura 3 Categoría de discapacidad.....	31
Figura 4 Categoría de estrategias didácticas	32
Figura 5 Ruta de los encuentros de saberes	58
Figura 6 Circulo de diálogo IED CEIS	73
Figura 7 Cartografía social pedagógica.....	77
Figura 8 Dialogo de saberes- IED Rafael Pombo.....	79
Figura 9 Cartografía social pedagógica.....	82
Figura 10 Construcción cartografías sociales-pedagógicas.....	84
Figura 11 Construcción colectiva de estrategias didácticas IED La Violeta	85
Figura 12 Encuentro de saber liderado por educadora especial en formación	97

Figura 13 Encuentro de saber y aportes desde la educación especial	99
Figura 14 Participación III Convención Internacional de Educación Inclusiva.....	104
Figura 15 Participación III Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas	104
Figura 16 Participación en el programa Radial “un Café con” en Sopó FM 95.6 Nuestra Radio	105

¿De qué sirve tu clase social, tu educación, todo lo que has leído, si no haces nada por tu país, por tu gente, por este pueblo que aguanta hambre desde el amanecer hasta el anochecer? ¿Para qué ser inteligente si esa inteligencia no es capaz de enfrentarse a la injusticia y a las estructuras que detentan el poder de manera inmoral? ¿De qué sirve tanta cultura si uno no es capaz de echarle una mano al otro?

Mario Mendoza, Diario del fin del mundo.

Dedicatoria

A mis padres por ser el apoyo incondicional, por tener siempre esas palabras de aliento en momentos difíciles, por impulsarme a perseguir mis sueños y perseverar por ellos.

A mi hermana Nathalia, por ser mi modelo a seguir, por confiar en mis potencialidades y apoyarme desde múltiples factores y mi hermano Santiago por enseñarme a ver la vida diferente y no dudar de lo que soy capaz.

Agradecimientos

A la Doctora Mary Luz Parra Gómez, por su dedicación, sabiduría, apoyo, confianza y respaldo que deposito en mí. Por los aprendizajes que me ayudo a entretener a nivel personal y académico.

A mis amigos y compañeros por el apoyo incondicional durante esta etapa de retos y desafíos.

A las Instituciones Educativas y docentes que permitieron reconocer y tejer nuevos conocimientos y apuestas a la educación inclusiva, desde sus saberes, experiencia profesional y la comprensión del mundo.

A la Universidad pedagógica Nacional y La licenciatura en Educación Especial y sus Docentes por contribuir a mi formación y construcción de conocimiento.

Resumen

Este proceso investigativo se desarrolló en el municipio de Sopó, Cundinamarca, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Licenciatura en Educación Especial y la Secretaria de Educación del municipio, donde participaron 122 docentes de las Instituciones Educativas Departamentales (IEDs).

Partiendo del reconocimiento de fortalezas y necesidades del contexto, el objetivo de esta investigación fue sistematizar las experiencias pedagógicas de los docentes de las (IEDs) Rafael Pombo, Complejo Educativo Integral de Sopó (CEIS) y la Violeta, en torno a los saberes construidos (inclusión, didácticas, prácticas) y sentires, para contribuir a una cultura inclusiva en el Municipio de Sopó, Cundinamarca.

El paradigma investigativo fue cualitativo y se empleó la metodología de sistematización de experiencias de Jara (2018), desde esta apuesta se asume cinco momentos claves, el primero, punto de partida: exploración, análisis del contexto e identificación de eje problematizadores de la sistematización. El segundo, las preguntas iniciales y acción actuada, el tercero, recuperación del proceso vivido: encuentros de saberes, el cuarto momento, reflexiones a fondo ¿Por qué pasó lo que pasó? Interpretación crítica, y, por último, el quinto momento, punto de llegada: Conclusiones y aprendizajes.

Se concluye que es importante reconocer y visibilizar el rol de educador especial, para fortalecer la Educación Inclusiva (EI), consolidando los procesos de capacitación docente a nivel teórico-práctico para que aporte significativamente al quehacer docente, también se debe realizar una inversión económica en la educación inclusiva para que se realicen procesos significativos y dignos tanto para los docentes como para los estudiantes.

Palabras Clave: *Inclusión, saberes, didácticas, sentires, docentes.*

Abstract

This investigative process was implemented in the municipality of Sopó, Cundinamarca, in agreement with the National Pedagogical University (UPN), the Special Education Degree and the Municipal Education Secretariat, where 122 teachers from Departmental Educational Institutions (IED) participated.

Starting from the recognition of strengths and needs of the context, the objective of this research was to systematize the pedagogical experiences of the teachers of the (IEDs) Rafael Pombo, Complejo Educativo Integral de Sopó (CEIS) and La Violeta, around the knowledge built (inclusion, didactics, practices) and feelings, to contribute to an inclusive culture in the Municipality of Sopó, Cundinamarca.

The investigative paradigm was qualitative and the Jara (2018) experience systematization methodology was used, from this bet five key moments are assumed, the first, starting point: exploration, analysis of the context and identification of problematizing axis of the systematization. The second, the initial questions and action taken, the third, recovery of the process lived: encounters of knowledge, the fourth moment, in-depth reflections. Why did what happened happen? Critical interpretation, and, finally, the fifth moment, arrival point: Conclusions and lessons learned.

It is concluded that it is important to recognize and make visible the role of special educator, to strengthen Inclusive Education (EI), consolidating the teacher training processes at a theoretical-practical level so that it contributes significantly to the teaching task, an economic investment must also be made in inclusive education so that significant and dignified processes are carried out for both teachers and students.

Keywords: *Inclusion, knowledge, didactics, feelings, teachers.*

Introducción

El trabajo de investigación que a continuación se presenta, tenía como objetivo sistematizar las experiencias pedagógicas de los docentes de las IEDs Rafael Pombo, CEIS y la Violeta, en torno a los saberes construidos (inclusión, didácticas, prácticas) y sentires, para contribuir a una cultura inclusiva en el Municipio de Sopó.

Entendiendo que a nivel legislativo, la educación inclusiva es un derecho para todos, los docentes han vivido experiencias, sentido emociones y entretejido saberes, que son importantes reconocerlos para seguir construyendo prácticas, espacios, experiencias y saberes bajo un enfoque inclusivo.

Por lo tanto, esta investigación comprende seis capítulos, que están organizados de la siguiente manera:

Capítulo I. Metodología, contiene la explicación de la ruta metodológica, el grupo de investigación al que pertenece esta sistematización de experiencias, la población y los instrumentos utilizados durante el proceso investigativo.

Capítulo II. Punto de partida: exploración, análisis del contexto e identificación de los ejes problematizadores de la sistematización, en este capítulo se realiza un análisis de los grupos focales y de la aplicación de índice de inclusión en contraste con la realidad educativa.

Capítulo III. Las preguntas iniciales, después del análisis anterior se identificaron cuatro ejes problematizadores: el primero la incoherencia de la ley en relación a la realidad de los contextos educativos, el segundo eje problematizador es la inconsecuencia entre el saber y práctica en relación a los procesos de educación inclusiva, el tercer eje es el saber e implementación de estrategias didácticas, por último, el cuarto eje el cual es transversal a la sistematización y son los sentires de las maestras y los maestros frente a los procesos de inclusión.

Capítulo IV. Recuperación del proceso vivido: Encuentros de saberes, dando respuestas a las necesidades de los docentes, se propusieron y se realizaron tres (3) encuentros por IED, el primer encuentro construyamos desde nuestros saberes, el segundo

comprendiendo la diversidad en el aula y el tercero estrategias didácticas nuevas perspectivas e intercambios para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Capítulo V. Reflexiones a fondo ¿Por qué pasó lo que paso? Interpretación crítica, a partir de los análisis emergieron categorías y subcategorías.

Categoría saberes; subcategorías: Inclusión, Normativa, Sujeto, Estrategias didácticas. Currículo como barrera para la educación inclusiva.

Categoría emociones y sentires; subcategorías: Relaciones de poder entre el sistema educativo y el ejercicio docente, relación del educador especial y el docente de aula *regular*, condiciones laborales en relación con las exigencias institucionales y legislativa, deshumanización de la labor docente (capacitaciones sin escucha).

Categoría rol del educador especial: Subcategorías, percepción de los docentes Sopó frente al rol del educador especial, rol del educador especial en contexto rural-urbano, reflexión a fondo desde la construcción como educadora especial.

Y finalmente en el Capítulo VI Punto de llegada: conclusiones y aprendizajes, se incluyen las conclusiones, proyecciones y la visibilización de la sistematización en espacios académicos.

CAPÍTULO I

Metodología de la sistematización

El presente capítulo da a conocer al lector la articulación y los aportes que se realizaron desde la sistematización de experiencias pedagógicas al grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación y a la línea de investigación Educaciones y Didácticas. Luego se explicará desde la perspectiva Oscar Jara como se asume el proceso de la sistematización y la ruta metodológica que se aplicó.

Aportes de la sistematización de experiencias pedagógicas al grupo investigación de investigación diversidades, formación y educación. *Línea investigación educaciones y didácticas*

Esta sistematización de experiencias pedagógicas se articula con el grupo de investigación diversidades, formación y educación, bajo la línea de Investigación Educaciones y Didácticas, ya que, a través de la identificación y análisis de los ejes problematizadores, se proponen los encuentros de saberes que giraron en torno a los procesos de inclusión, concepciones sobre discapacidad, normalidad, anormalidad, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y estrategias didácticas.

Lo que permitió a los docentes compartir espacios de reflexión, consolidación, deconstrucción y reconstrucción de nuevas formas de pensar y percibir a los sujetos, en este caso a los estudiantes, desde sus potencialidades, capacidades y habilidades, que aprenden desde sus diferentes estilos de aprendizaje y de acuerdo con el desarrollo de las diferentes inteligencias múltiples. Además, se reconoció la importancia como educadores en pensarse los procesos de enseñanza-aprendizaje, las estrategias lúdico-didácticas desde los sujetos, sus realidades, los contextos donde se desarrolla y las interacciones sociales que tiene con el resto de la sociedad.

Tomando distancia de la perspectiva de la discapacidad como una barrera para el aprendizaje, sino de una alternativa de construir aprendizajes, desde la alteridad y otredad. Abarcando la educación inclusiva desde la interculturalidad, que

actualmente no solo se debe incluir al sujeto con discapacidad, sino a todos los grupos y comunidades que históricamente han estado excluidas, reconociendo la diversidad cultural como lo plantea Leiva (2010)

Reconociendo que lo común es la diversidad y la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren, ya no sólo oportunos y adecuados, sino imprescindibles en una sociedad democrática. (p. 152).

Dando lugar a la participación y a escenarios inclusivos, a través de la aplicación de normativas educativas, didácticas que responden a las necesidades de la comunidad educativa, en donde todas y todos puedan ser y estar sin ningún tipo de discriminación o barrera, legitimando el derecho a la educación para todos.

Otro de los aportes que realiza esta sistematización de experiencias son las diferentes estrategias didácticas que los docentes construyeron y compartieron en los espacios de los encuentros de saberes, los cuales tuvieron en cuenta aspectos como el contexto, los sujetos, los estilos de aprendizaje, intereses de sus estudiantes, lo que permite minimizar barreras en el aprendizaje y promover la construcción de aprendizajes. Estas estrategias están compiladas en una cartilla que podrá encontrar en el apéndice J.

Ruta Metodológica de la Sistematización de experiencias pedagógicas.

Esta investigación se desarrolló a partir del periodo 2021-1 tuvo una duración de cuatro (4) períodos académicos consecutivos, en el municipio de Sopó, Cundinamarca, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Especial y la Secretaria de Educación del municipio, en la cual participaron tres (3) Instituciones Educativas Departamentales (IEDs): Rafael Pombo, CEIS y la Violeta. Se realizaron encuentros semanales de una (1) hora o dos (2) horas, de forma virtual o presencial teniendo en cuenta los respectivos acuerdos y consensos entre la Secretaria de Educación y las Instituciones

Educativas Departamentales (IEDs) del municipio, considerando los protocolos de bioseguridad por la contingencia sanitaria que atravesaba el mundo.

Y se ubica desde la ruta metodológica de sistematización de experiencias pedagógicas, según Jara (2018) este es un proceso que permite clasificar, ordenar, catalogar, reflexionar y obtener aprendizajes críticos sobre la experiencia, en este caso la de los docentes del municipio de Sopó, en relación con los procesos de inclusión y los aspectos que este involucra.

En este sentido, se asume la sistematización de experiencias pedagógicas como que está en un cambio constante, por la complejidad misma de ésta, debido a que tiene en cuenta el contexto y las dinámicas propias de este, reconoce las fortalezas, necesidades, sentires y emociones desde las voces y experiencias de los docentes, partiendo de que son procesos y experiencias únicas y que permite expresar y analizar aspectos singulares e irrepetibles. Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que,

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2018, p. 61)

Por lo tanto, Jara (2018) propone cinco (5) momentos esenciales para realizar la sistematización de experiencias pedagógicas: El punto de partida, las preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, las reflexiones de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó? Y por último los puntos de llegada.

Momentos de la sistematización

Primer momento, punto partida: exploración, análisis del contexto e identificación de los ejes problematizadores de la sistematización de experiencias. En este primer momento de la ruta metodológica, se participó y se registró las bases para orientar la experiencia a sistematizar, a través de encuentros virtuales que se realizaron con la Secretaría de Educación, los directivos, psicólogos y algunos docentes representantes de las tres instituciones participantes, a través de la plataforma de Google Meet. Teniendo en cuenta que este primer momento de la experiencia se vivió de forma virtual a causa de la contingencia que se vivía a nivel mundial por la pandemia de la COVID-19. En estos encuentros se dialogó sobre el estado actual de los procesos que se estaban llevando a cabo en las instituciones del municipio sobre educación inclusiva.

En un segundo momento del punto de partida, se realizaron grupos focales (apéndice A) y una encuesta tipo Likert basado en el índice de inclusión (apéndice B) dirigido a los docentes, que tenía el propósito de conocer los saberes, perspectivas, vivencias y sentires sobre los procesos de inclusión, discapacidad, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), estrategias didácticas y de evaluación. El resultado y la información obtenida de los grupos focales fue transcrita, clasificada y analizada, de igual manera se realizó el procedimiento con la información recolectada de la encuesta de percepción sobre educación inclusiva, información que se obtiene para nutrir el proceso narrativo y crítico de la investigación.

Segundo momento, las preguntas iniciales y acción actuada. Para continuar la ruta de sistematización en este segundo momento, se definió el propósito y los ejes a sistematizar, se recolectaron las fuentes de información y el procedimiento a seguir.

Después del primer momento, en el que los grupos focales permitieron visibilizar fortalezas, necesidades, características importantes de las dinámicas y de

los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas con relación a la inclusión, estas dieron cuenta de cuatro (4) ejes problematizadores de la sistematización de experiencias pedagógicas que a continuación se da a conocer:

Primer eje problematizador: incoherencia la ley en relación con la realidad de los contextos educativos. En este eje se vislumbra la incoherencia que hay desde la normativa, decretos, leyes con relación a los contextos educativos, los docentes desde sus experiencias prácticas y profesionales mencionan, con relación al Decreto 1421 y el PIAR, la incongruencia de la ley, puesto que la educación inclusiva se ha encasillado en el diligenciamiento de formatos y evidencias documentales, sin brindar un sustento económico, coherente a la realidad, inversión en profesionales, infraestructuras entre otros.

Segundo eje problematizador: inconsecuencia entre el saber y práctica con relación a los procesos de educación inclusiva. A partir del intercambio de saberes, experiencias y sentires los docentes compartieron sus conocimientos, saberes, percepciones frente a la inclusión, discapacidad, normalidad, entre otras. Sin embargo, se identificó que es necesario transformar las concepciones que existen actualmente, para construir nuevos significados del ser y estar que tienen los docentes frente a los sujetos para así contribuir a una cultura inclusiva, real y coherente.

Tercer eje problematizador: el saber e implementación de las estrategias didácticas. Se identificó a partir de los diálogos entre los docentes y con docentes que hay una dificultad en aplicar, diseñar estrategias didácticas y materiales didácticos que favorezca la educación inclusiva, a causa del desconocimiento de los docentes en relación al tema, de espacios de socialización y construcción de las estrategias didácticas, por lo que es necesario que se reconozcan y se retroalimente las prácticas docentes y las estrategias que utilizan en el aula de clase.

Cuarto eje problematizador: sentires de las maestras y maestros frente a los procesos de inclusión. Este es un eje transversal a la sistematización de experiencias, debido a que los docentes manifiestan todos sus sentires que han

vivido desde que se implementó los procesos de inclusión, las alegrías, angustias, disgustos, frustración por las dinámicas que esto implica y las pocas o nulas garantías laborales y apoyos que han recibido por parte de diferentes entidades del municipio, el cual no atiende completamente a las necesidades del aula.

Tercer momento: Recuperación del proceso vivido: Encuentros de saberes. En este momento, teniendo como base los ejes problematizadores que se convierten en necesidades de las IEDs y de los docentes, se construyeron tres (3) encuentros de saberes desde un enfoque constructivista, por medio de círculo de diálogo, compartir de saberes, caracterización del sujeto y el aula a través de la cartografía social-pedagógica, árbol de ideas, test, los cuales tenían como objetivo dar respuesta a las necesidades del contexto. En cada encuentro de saber se utilizaron instrumentos de recolección de información como: el formato de registro diario, el formato de ¿qué sabía y que aprendí? (Apéndice D) y la ficha de recuperación de actividades tomados de Jara (2018) (Apéndice C) se usaron para apoyar la experiencia y así ser un insumo coherente para los análisis del proceso investigativo.

Cuarto momento: Reflexiones de fondo ¿Por qué pasó lo que pasó?: Interpretación crítica. En este momento de la sistematización se inicia con la fase interpretativa de la investigación, se analiza lo reconstruido de la experiencia de los docentes y de la educadora especial en formación con relación a los encuentros de saberes realizados, donde se observó las particularidades que surgen desde lo personal y colectivo del proceso.

La información recolectada de los registros diarios y del formato ¿Qué sabía y que aprendí?, se organizó y se clasificó la información a través de una matriz de análisis de Excel la cual se puede encontrar en el apéndice I, cabe resaltar que la información recolectada en cada encuentro se clasificó en tres categorías: Saberes, emociones, sentires y Rol del educador especial, de las cuales emergieron subcategorías de análisis. Lo que permitió visibilizar las voces, saberes,

experiencias y sentires de los docentes con relación a varios aspectos que involucra la educación inclusiva.

Quinto momento: Punto de llegada: Conclusiones y aprendizajes. En este apartado se realiza las conclusiones, aprendizaje, recomendaciones, proyecciones que permitió la sistematización de experiencias pedagógicas, para generar concepciones, saberes y prácticas innovadoras con enfoque diferencial que promuevan aprendizajes que contribuyan a una educación inclusiva. Cabe mencionar, cada uno de estos no siempre se dieron en el orden estricto, por el contrario, se estuvieron en permanente construcción y cuestionamiento. La ruta de acción se puede observar en la siguiente figura:

Figura 1

Momentos de la sistematización de experiencia pedagógica



Nota: La figura está basada en los momentos que plantea Jara (2018), sin embargo, es adaptada según las necesidades que surgen en la investigación.

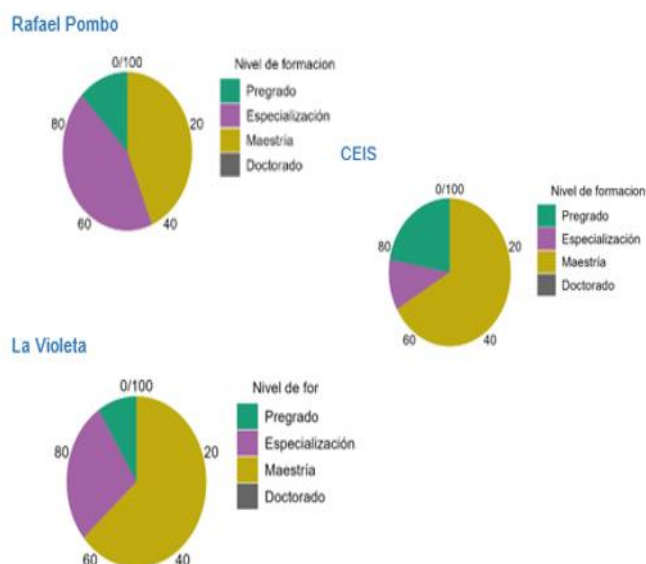
Población participante

En esta sistematización de experiencias pedagógicas participaron 122 docentes de las IEDs Rafael Pombo (51), CEIS (46) y La Violeta (25) del municipio de Sopó, Cundinamarca Cabe mencionar que aproximadamente el 65% son mujeres y el 35% son hombres.

Los y las maestras cuentan con una formación académica de pregrado y posgrado, siendo las IED Rafael Pombo y La Violeta las que tienen mayor porcentaje de docentes con estudios de posgrados.

Figura 2

Nivel de formación de los maestras y maestros de las IEDs



Los docentes que participaron en este proceso investigativo de sistematización de experiencias tienen diversidad de pensamientos, ideales, actitudes y aptitudes que permiten analizar, reflexionar y realizar aportes que favorezcan la educación inclusiva en cada una de las IEDs.

Instrumentos o técnicas de recolección de información

Durante el proceso investigativo se emplearon los siguientes instrumentos o técnicas de recolección de información que apoyaron cada una de las fases de la investigación.

Grupos focales

Los grupos focales son “una forma de recolectar datos cualitativos, la cual, esencialmente, implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una(s) discusión(es) de grupo informal(es), ‘enfocada’ hacia un tema o una serie de temas específicos” (Onwuegbuzie, et al. 2011, p.129), los cuales se realizaron en el primer momento, punto de partida: exploración, análisis e identificación de los ejes problematizadores de la sistematización de experiencias pedagógicas, donde participaron 16 docentes tanto de primaria como de bachillerato por IED.

Cada grupo focal fue grabado con su debida autorización y transcrito para realizar el respectivo análisis de la información (Apéndice A), así mismo en el momento del grupo focal se diligencio el formato de relatoría.

Encuesta tipo Likert.

En el primer momento de la sistematización, se empleó la encuesta tipo Likert entendiendo que es un instrumento psicométrico donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Matas, 2018 p.2).

Cabe mencionar, que esta encuesta tipo Likert fue basada en el índice de inclusión que plantean Booth, Aiscowm (2000) algunas de estas preguntas fueron adaptadas o elaboradas acordes al contexto, teniendo en cuenta las cinco categorías de exploración L inclusión, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), discapacidad, estrategias didácticas y estrategias de evaluación.

Esta encuesta de percepción inclusiva tenía como objetivo conocer los diferentes saberes, conocimientos, experiencias de las maestras y los maestros, en relación a las cinco categorías de exploración que permitieron reconocer fortalezas y necesidades en relación a la educación inclusiva que se está llevando a cabo en las IEDs del Municipio. La encuestase puede visualizar por el siguiente enlace: <https://forms.gle/ykj7gFsuwXoXPZ5w9>, u observar en el (Apéndice B)

Formato de registro diario

El formato de registro diario, teniendo como punto de partida lo que nos plantea Jara (2018), este es un formato que está diseñado para ser diligenciado individual y diariamente por el investigador, dando cuenta de la experiencia y trabajo realizado, este formato fue empleado en toda la sistematización desarrollado por la educadora especial en formación hacer un registro de la experiencia pedagógica con cada una de las maestras y los maestros de las IEDs. (Apéndice C)

Formato de docentes

El formato de docentes está diseñado para diligenciar de forma individual, este tiene tres apartados que consiste ¿Qué sabía?, ¿Qué aprendí? Y observaciones, los cuales permite conocer los saberes de los docentes y facilita el análisis de cada encuentro de saber y reflexionar frente a este. (Apéndice D)

Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)

Feria (2016) Plantea que el OVA es una herramienta mediadora de conocimiento, el cual permite una presentación didáctica de los contenidos, teniendo en cuenta distintas formas audiovisuales e interactivas. Dentro de estos OVA se encuentra la página web, entendiendo que según Sánchez (2003) “es un espacio web que ha sido diseñado con el propósito específico de facilitar determinados aprendizajes o proporcionar recursos didácticos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p.138)

En esta página web, los docentes de las diferentes IEDs expresaron sus ideas, experiencias y sentires con relación al material audio visual, contenido teórico y práctico en torno a la educación inclusiva y cada uno de los encuentros de saberes partiendo desde sus experiencias educativas en las diferentes Instituciones Educativas del municipio. (Apéndice D)

Fotografía

Para Bonetto (2016) “La fotografía permite observar, analizar y teorizar la realidad social. Más específicamente, la imagen como dato ayuda a contextualizar lo observado y posibilita profundizar sobre aspectos menos visibles en otros modos de registro de lo

observado” (p.1) Esta técnica de investigación permite complementar los registros diarios, de acuerdo con lo que sucede en cada uno de los encuentros de saberes, además, brinda la posibilidad de analizar la experiencia de cada encuentro desde una perspectiva visual de un momento en específico.

Consideraciones éticas de la investigación

Para el proceso de la investigación se tuvo presente el consentimiento informado de las personas que participarían en la investigación, por lo tanto, se utilizó el formato FOR009GSI (Apéndice F) para la autorización de datos personales y aquellos documentos que contengan datos sensibles de los sujetos de participación, como: fotografías donde se identifica a la persona, opiniones sobre religión, política, acorde con la Ley 1581 de 2012.

CAPÍTULO II

Punto de Partida

En el siguiente apartado encontrará la contextualización del lugar donde se realizó la sistematización de experiencias pedagógicas, luego encontrará las características que se identificaron por medio de los grupos focales y la encuesta de percepción de educación inclusiva por cada IEDs.¹

Contextualizando el lugar de la Sistematización

Esta sistematización experiencias pedagógicas se realizó en el municipio de Sopó, Cundinamarca, que según la Alcaldía Municipal De Sopó (2020) plantea que la población total es de 18.826 en el casco urbano y 10.294 en el casco rural para un total de 29.120 habitantes, se encuentran grupos étnicos como indígenas alrededor de 59 personas y afrocolombianos con una misma cifra, además los movimientos migratorios bien sea forzada o voluntaria muestran la desigualdad y desequilibrio entre territorios y grupos sociales, para el caso del municipio de Sopó se encuentran 749 personas desplazadas, 364 mujeres y 383 hombres. Además, de los grupos poblacionales ya mencionados en el municipio de Sopó se encuentran alrededor de 319 personas con discapacidad, abarcando niños, jóvenes, adultos y adultos mayores; la población femenina es predominante abarcando un 53%, mientras que la población masculina es equivalente al 47%. Por lo anterior, se puede evidenciar que Sopó es un territorio con diversidad étnica y por ende en el aspecto cultural, social, político, educativo debe responder a esas particularidades que comprende a cada uno de los sujetos que habitan allí.

En el marco de esta investigación se realiza el acercamiento con tres (3) IEDs, Complejo Educativo Integral Sopó CEIS, ubicada en el casco urbano de Sopó; En el casco rural la IED La Violeta que cuenta con tres sedes en las veredas La Violeta, Meusa y San

¹ En el primer momento de la construcción del trabajo de grado que inicia en séptimo semestre durante el 2021-1S, desde el espacio académico de Seminario Integrador – Maestro Investigador y Praxis de VII, este proceso se ubica desde una perspectiva de investigación de sistematización de experiencias pedagógicas, y participó la IED Pablo VI, en los grupos focales y contextualización inicial, y, con un especial agradecimiento a la compañera Luisa Fernanda Ávila Duarte, quien acompaña el proceso, que por motivos personales no continúa.

Gabriel y por último encontramos la IED Rafael Pombo que está ubicado en el municipio aldeaño Briceño.

A partir de este ejercicio de contextualización, se hizo un acercamiento a los docentes de las IEDs por medio de grupos focales (apéndice A), Diligenciamiento de encuestas basados en el Índice de inclusión (apéndice B) y encuentros de saberes.

Se realizó un primer encuentro con la Secretaría de educación, la educadora especial, y los educadores especiales en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de allí se logró hacer la gestión por medio de llamadas telefónicas, correos electrónicos, convocatorias por medio de Flyer, para realizar encuentros virtuales con los rectores y orientadores de cada una de las IEDs.

Después de los encuentros por IEDs, se identificaron fortalezas y necesidades que debían ampliarse detalladamente, desde una búsqueda documental y las percepciones y experiencias de los docentes con relación a los procesos de inclusión que se estaban llevando a cabo, por lo que fue necesario realizar grupos focales y una encuesta basada en el índice de inclusión, que permitió reconocer los siguientes aspectos en cada IEDs.

Complejo Educativo Integral de Sopó CEIS

El Complejo Educativo Integral de Sopó, está situado en el casco urbano de Sopó, cuenta con 1145 estudiantes y 46 docentes para toda la Institución, cabe mencionar que gran parte de las maestras y los maestros han realizado estudios de posgrado de especialización o maestría. Y según el registro del Sistema Integral de Matricula actualmente hay 17 de niños y niñas con algún tipo de discapacidad.

Con base en los análisis de los diferentes encuentros individuales y grupales con las maestras y los maestros, se reconocieron fortalezas y necesidades en la IEDs, relacionadas con los procesos de educación inclusiva que se llevan a cabo.

La IED CEIS, tiene fortalezas que desde las voces de los docentes permitió entrever que es pionera en procesos inclusivos en el municipio y con relación a la inclusión de personas con discapacidad, es la que mayor porcentaje de PcD tienen dentro de las aulas de clase, adicional se ha identificado por el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.

Cuenta con un comité de educación inclusiva, el cual tiene como objetivo fortalecer procesos inclusivos involucrando la familia, los docentes y la persona con discapacidad, es dirigido por la orientadora de la IED, en este comité se construyen saberes y se dan a conocer temas a nivel legislativo y se dialoga entorno a diferentes aspectos como la resolución de conflictos, tolerancia a la diferencia dentro de la institución, estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje desde casa. La IED brinda un acompañamiento en la escuela formativa para la familia, madres, tíos, abuelos y padres con relación a los procesos de crianza.

Respecto a los procesos inclusivos dentro del aula de clase, los docentes realizan la construcción del PIAR en colaboración de la educadora especial del municipio, flexibilizan las guías y además actualmente se realiza un trabajo en las políticas constitucionales que se centra en el Plan Operativo Anual (POA) desde un enfoque inclusivo y en el manual de convivencia para avanzar en lo referente a la inclusión educativa de la institución.

Por otro lado, se identificaron unas necesidades importantes las cuales se deben trabajar colectiva y articuladamente con el grupo interdisciplinar, la familia, los estudiantes para lograr procesos significativos en el proceso de enseñanza, aprendizaje, el desarrollo físico, intelectual y social. Por ejemplo, hay poco o nulo empoderamiento, presencia de los padres o acudientes (hermanos, tíos, abuelos entre otros) a causa de la falta de tiempo y demás situaciones que les imposibilita apropiarse de su papel en la comunidad educativa.

Se deben propiciar espacios constantes y continuos de formación docente a nivel práctico frente a los procesos de inclusión. Hay poco conocimiento en la implementación de estrategias didácticas y la continuidad de los procesos de asesoramiento, capacitación y formación que se implementan por parte de entidades municipales o gubernamentales. Otra de las necesidades es que los procesos de inclusión en la IED se minimizo en diligenciar formatos como el Plan Individual de Ajustes Razonables y por falta de tiempo y garantías los docentes no brindan prioridad a las acciones y prácticas pedagógicas inclusivas con los estudiantes, por último, la IED no cuenta con material didáctico o herramientas pertinentes

para apoyar los procesos de inclusión y en general los procesos de enseñanza aprendizaje para todos.

Institución Departamental Rafael Pombo

La IED Rafael Pombo está ubicada en Briceño, cuenta con cincuenta y uno (51) docentes los cuales tienen estudios de maestría y doctorado, dentro de los estudiantes matriculados veinticinco (25) estudiantes son reportados con discapacidad según el SIMAT y tres (3) que no están registrados en el SIMAT, pero que tienen alguna alerta en el desarrollo o una discapacidad que aún no está diagnosticada por un profesional.

Por medio de los encuentros que se realizaron con los docentes de la institución se observaron diferentes fortalezas y necesidades de los docentes con relación a los procesos de inclusión. Entre esas se vislumbraron fortalezas como programa de inclusión educativa, el cual ha sido dirigido por la orientadora de la institución donde se ha realizado un trabajo en colectivo con los docentes y orientado por el equipo interdisciplinario, el apoyo efectivo desde casa, la adaptación de guías y rúbricas de evaluación en aspectos cognitivo (saber), procedimentales (saber hacer), ser (actitudinal), y la elaboración del PIAR.

También se entrevistó el interés por parte de las y los docentes de lograr construir con los estudiantes un proyecto de vida y que alcancen una instancia de educación superior. Por último, se identificó como fortaleza el acompañamiento a la familia, ya que se ha realizado encuentros para orientar el proceso educativo involucrando la familia, generando una conciencia a los padres de familia por el trabajo educativo que se realiza con sus hijos y los deberes que tienen por el tema de la pandemia.

Por otro lado, se identificaron necesidades con relación a los procesos de inclusión, como el apoyo en las adaptaciones y ajustes que deben realizarse. Adicional en el aspecto de evaluación con relación a la inclusión debe fortalecerse y trabajar continuamente, porque una capacitación anual o semestral no son suficientes para la formación constante que requiere los docentes. Así mismo, los maestros de la IED consideran que no están capacitados para asumir la responsabilidad de incluir a los sujetos con discapacidad, además de que no se brindan las suficientes herramientas para la aplicación de esta. Otra

de las necesidades que manifiestan los docentes es que la cantidad de estudiantes que hay en el aula de clase, es una barrera para brindar procesos educativos de calidad para todas y todos. Existe en la institución poca o nula articulación de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos, y, esto dificulta los procesos de enseñanza y la relación de familia y escuela.

Por último, se requiere más educadores especiales que acompañen y asesoren los procesos de inclusión en las instituciones educativas, las aulas de clase, ya que solo hay una educadora especial para todo el municipio.

Institución Educativa Departamental La Violeta

La IED La Violeta, está ubicada en el sector rural del municipio de Sopó, cuenta con veinticinco (25) 9 maestras y maestros divididos en tres (3) sedes rurales ubicadas en las veredas San Gabriel, Meusa, La Violeta también cuenta con aproximadamente 450 a 500 estudiantes los cuales viven en las veredas aledañas al casco urbano.

Esta institución tiene varias fortalezas con relación a la educación inclusiva como: entender que la inclusión educativa, es brindar una educación sin etiquetas entendiendo que todos tienen diferentes habilidades y capacidades diferentes. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son las mismas para todos los estudiantes, a todos en algún momento se flexibiliza, de acuerdo con sus fortalezas y necesidades. Adicional, los docentes tienen una excelente disposición para fortalecer su quehacer como educadores, aprender diferentes temáticas y prácticas que favorezcan la cultura inclusiva tanto en el aula de clase como en la institución educativa.

Por otro lado, la IED La Violeta cuenta con algunas necesidades como, la falta de consolidar los procesos de involucramiento de las familias a los procesos educativos, brindando apoyo constante y permanente. Adicional, la percepción que tiene la familia de la discapacidad como una barrera, y no como una posibilidad, dificulta los procesos de inclusión y el trabajo que realizan los docentes con las y los estudiantes de la institución.

La institución ha recibido poca capacitación con relación a los procesos de inclusión, frente a las acciones que deben implementar los docentes en su aula de clase para

consolidar una cultura inclusiva. También, poco conocimiento frente a estrategias didácticas y de evaluación que se podrían implementar en las aulas de clase para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Este es un aspecto solicitado por los docentes de la IED La Violeta y es que se requieren educadores especiales que realicen un acompañamiento sólido y continuo para que favorezca la inclusión y todos los procesos que se llevan a cabo en la institución. Teniendo en cuenta, docentes es importante el diagnóstico para trabajar e implementar un plan pedagógico y así diseñar sus clases.

Índice de inclusión, un contraste de perspectivas y realidades²

En un segundo momento se aplicó una encuesta basada en el Índice de Inclusión, que permite analizar y contrastar diferentes percepciones, experiencias y sentires de los docentes. Al transitar una a una las experiencias vividas con cada IED, emerge el momento de la recuperación de todas las experiencias, sentires, emociones y saberes construidos. Durante el segundo semestre del 2021, se diseñó y se ejecutó la encuesta titulada *Percepción de educación inclusiva*.

Este instrumento está conformado por treinta y seis ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos: Totalmente de acuerdo, Parcialmente de acuerdo, Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, Parcialmente en desacuerdo y Totalmente en desacuerdo, teniendo en cuenta que el valor más alto es la respuesta deseable y se clasificó de 5 a 1.

Además, esta encuesta basada en el “Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela” el cual fue creado por Tony Booth y Mel

² El apartado del índice de inclusión se elabora durante el primer semestre 2021 y su implementación en el segundo semestre 2021. Para este proceso aplicación quiero agradecer y hacer un especial énfasis a la compañera Luisa Fernanda Ávila Duarte, por sus aportes en esta fase de la investigación, que por motivos externos no logro continuar en el proceso del trabajo de grado. Por otro lado, en la implementación agradecer a mis compañeros de la LEE que se encontraban en el contexto de práctica de Sopó, quienes colaboraron en las IEDs, para lograr recolectar la información.

Por último, al apoyo recibido para la elaboración y análisis del Índice de Inclusión a la profesora Dra. Diana Margarita Abello, quien guio el análisis y el cruce de todos los datos presentados, que emergen desde el espacio académico Análisis de datos cuantitativos, investigación y educación.

Ainscow en el año 2000. Booth et (2000) plantean que “El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro”.

Este instrumento se sometió al juicio de tres expertas en la temática que laboran en la Universidad Pedagógica Nacional. Como resultado de sus aportaciones, se modificó la redacción de algunos ítems, para un total de 36 preguntas.

Cabe mencionar que en la aplicación de la encuesta participaron cuatro (4) IEDs Rafael Pombo, La violeta, CEIS y Pablo VI. Los ítems de la encuesta fueron adaptados, otros fueron de autoría propia, estos ítems fueron divididos en cinco (5) categorías (Inclusión, Plan individual de ajustes razonables, discapacidad, estrategias didácticas y evaluación) las cuales se comprenden como:

Categoría de Inclusión. La categoría se encuentra conformada por siete (7) preguntas las cuales tienen como objetivo observar la percepción que existe en los docentes, cómo se está llevando a cabo el proceso en términos de población y sus saberes en el área, comprendiendo la inclusión según la UNESCO,

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje. Las culturas y las comunidades deben reducir la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños en un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños de la sociedad. La educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión. (Ramírez 2017.p. 4).

Categoría del Plan Individual de Ajuste Razonable. Está conformada por seis (6) preguntas, las cuales tienen como objetivo observar cómo se está implementando el PIAR en las IEDs, que perspectivas tienen los docentes y cómo desde su experiencia es utilizado para el beneficio de los estudiantes, comprendiendo que según el Decreto 1421 del 2017 el PIAR es:

Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. (p. 5)

Categoría de Discapacidad. Está conformada por cuatro (4) preguntas, las cuales tienen como objetivo observar la percepción que tienen los docentes de las personas con discapacidad y el lugar que le dan dentro del aula, comprendiendo a la discapacidad, como aquellas deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 246)

Categoría de Estrategias Didácticas. Está conformada por ocho (8) preguntas, las cuales tienen como objetivo observar cómo están los docentes en temas de estrategias dentro del aula, qué tienen en cuenta al momento de realizar sus planeaciones, además de detectar sus necesidades y fortalezas en esta área, entendiendo las estrategias didácticas según Díaz (1998) son, “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente”

Categoría de Evaluación. Está conformada por diez (10) preguntas, las cuales tienen como objetivo observar de qué manera se están llevando a cabo los

procesos evaluativos en las instituciones y qué perspectivas tienen de esta área y qué tienen en cuenta los docentes al momento de evaluar a un estudiante, comprendiendo la evaluación como; Valorar el conocimiento, las habilidades y destrezas que han adquirido y desarrollado los alumnos en el programa académico al que están adscritos. Es por eso por lo que tenemos que ver la evaluación como un aspecto integral del proceso enseñanza-aprendizaje y parte esencial de las tareas que el docente lleva a cabo en su clase. (Córdova, 2010)

Cabe mencionar que el índice a nivel internacional ha sido utilizado en diferentes centros educativos de diferentes países como lo ha señalado Booth (2000) Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Rumania y Canadá entre otros y la experiencia que se va acumulando indica su versatilidad y utilidad para avanzar hacia una mejor respuesta educativa para todo el alumnado. (Vaughan citado por Sandoval et al 2022.)

Partiendo de lo anterior, la encuesta basada en el índice tenía como objetivo identificar las diferentes perspectivas que tienen los docentes frente a los procesos de inclusión, para fortalecer lo que se quería sistematizar, ésta se realiza en las cuatro IEDs del municipio, se obtuvieron 85 respuestas de los 122 docentes que equivale 69,67%, clasificadas de la siguiente manera:

Tabla 1

Número de docentes que diligenciaron la encuesta de percepción de educación inclusiva

IEDs	Nº de docentes	Nº de Docente que diligenciaron la encuesta
CEIS	46	18
Rafael Pombo	51	24
Pablo VI	56	40
La Violeta	25	11
TOTAL	178	85

Análisis y resultados del índice de inclusión

En la aplicación del índice de inclusión, los docentes de las diferentes IED respondieron una serie de preguntas que arrojaron resultados por cada categoría, las

cuales se analizaron de forma individual y correlacional, para identificar qué aspectos tenían mayor fortaleza y necesidad.

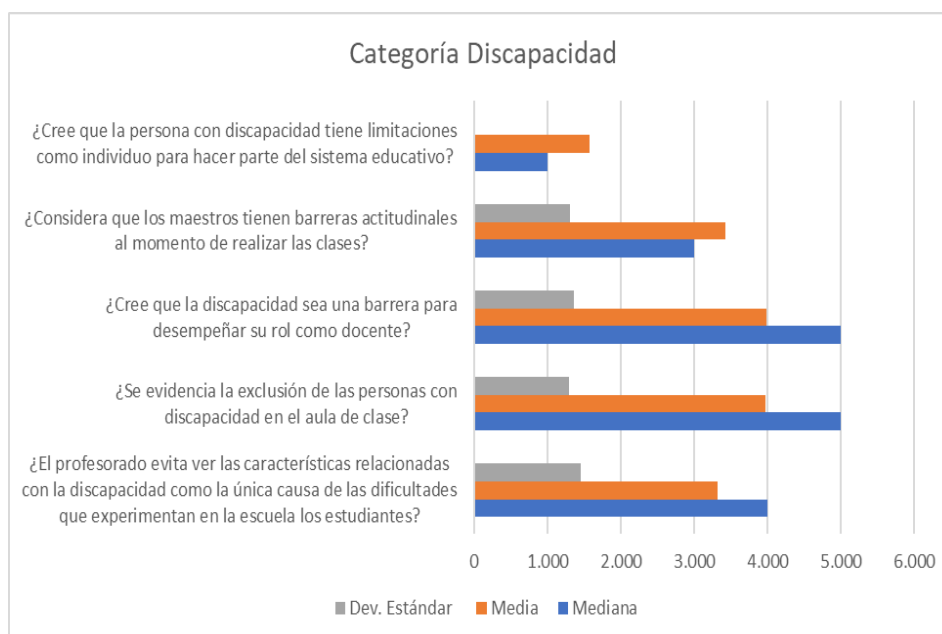
Por otro lado, se analizó a través del estudio de relaciones o procesos comparativos realizados entre las puntuaciones de los indicadores de cada una de las categorías del instrumento en función con las cuatro instituciones educativas.

¿Cuál o cuáles categorías presentan mayor dificultad? ¿Por qué?

Este es uno de los interrogantes que surgen, por lo cual se utilizó un análisis estadístico descriptivo el cual dio a conocer el promedio que tiene cada categoría: Inclusión M= 4,245; PIAR M= 3,978; Discapacidad M=3,252; Estrategias Didácticas M=3,565; Evaluación M= 4,422, este reflejó que la categoría de discapacidad es la que tiene menor puntaje y requiere mayor apoyo pedagógico.

Figura 3

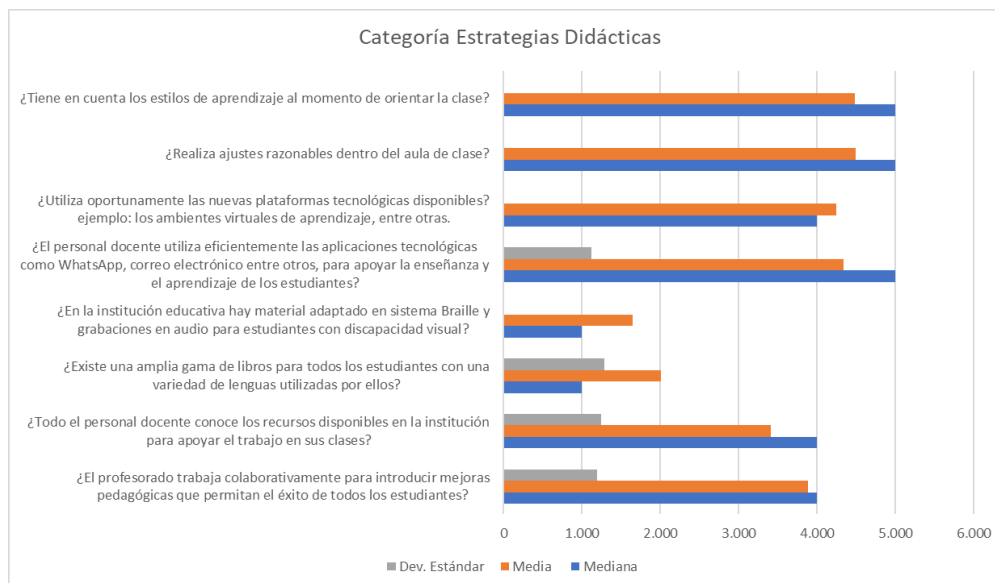
Categoría de discapacidad



Otra de las categorías que muestra mayor dificultad es la de estrategias didácticas, está refleja que las IEDs del municipio requieren material adaptado y de apoyo para que sea accesible a todas las poblaciones, también es necesario que se brinde capacitaciones a los docentes sobre el material existente en cada institución y el respectivo uso que se le debe dar.

Figura 4

Categoría de estrategias didácticas



¿Hay una diferencia significativa en las cuatro IEDs con relación a las cinco categorías?

Una de las preguntas importantes es ¿hay una diferencia significativa en las cuatro instituciones educativas con relación a las cinco categorías?, para esto se empleó una prueba ANOVA³, que evidencia para el caso de las categorías inclusión y PIAR no hay diferencias significativas ($F= 0.351$, $P= 0.788$; $F=1.751$, $P= 0.163$).

Para el caso de la categoría de discapacidad la prueba ANOVA¹ tampoco revela diferencias significativas ($F= 2.471$, $P= 0.068$), sin embargo, dado que el valor de p se aproxima a 0.05 se decide correr una prueba post hoc test⁴ utilizando el estadístico tukey, este revela que existe una diferencia significativa entre Pablo VI y la Violeta ($F= 2.630$, $P= 0.049$), a destacar, este último colegio tiene el puntaje más bajo que todos, mostrando entonces que es la institución con mayores dificultades en la manera que perciben al estudiante con discapacidad dentro del aula

³ Prueba ANOVA: Es un método estadístico que permite comparar y descubrir resultados significativos entre las medias (promedios) de diferentes grupos.

⁴ Post hoc test: Es una prueba que permite identificar más detalladamente las diferencias significativas entre datos.

Para el caso de la categoría de estrategias didácticas la prueba ANOVA revela una diferencia significativa ($F= 3.790$ $P= 0.013$) y se puede observar en la siguiente Tabla:

Tabla 2

Estrategias didácticas

Estrategias Didácticas			
IEDs	Media	SD	N
CEIS	3.653	0.497	18
La Violeta	3.330	0.472	11
Pablo VI	3.459	0.544	40
Rafael Pombo	3.891	0.418	16

La categoría de evaluación la prueba ANOVA revela una diferencia significativa ($F= 5,328$ $P=0.002$) y se puede observar en la siguiente gráfica

Tabla 3

Evaluación

Evaluación			
IEDs	Media	SD	N
CEIS	4.372	0.487	18
La Violeta	3.909	0.834	11
Pablo VI	4.575	0.437	40
Rafael Pombo	4.450	0.290	16

Se puede concluir que en un primer análisis del estudio los docentes presentan unas necesidades en cuanto a la percepción que tienen hacia la discapacidad y la implementación de estrategias didácticas, se puede inferir que los docentes perciben al sujeto con discapacidad como un sujeto con limitaciones, que tiene dificultades para estar en el sistema educativo y no ven al sujeto con sus múltiples habilidades y capacidades con las que se puede desenvolver en cualquier contexto, en este caso el educativo.

En la categoría de estrategias didácticas, las IEDs y los docentes presentan una dificultad en la realización de estrategias que le aporten al desarrollo las clases y permita que todos los estudiantes aprendan en relación con sus capacidades, además en cuanto al material adaptado que existe en las instituciones, los docentes no tienen los conocimientos

suficientes para implementarlo en sus acciones pedagógicas y por lo tanto no hace uso de ellos.

Por otro lado, con relación a las categorías inclusión, PIAR, Discapacidad, Estrategias Didácticas y Evaluación, las cuatro (4) IEDs (CEIS, Pablo VI, Rafael Pombo y La Violeta), es posible observar que La Violeta presenta mayor necesidad en el apoyo pedagógico, por lo que es importante fortalecer los procesos de inclusión que se llevan a cabo con los docentes frente a las percepciones de inclusión y discapacidad que existen, cómo se está ejecutando el PIAR dentro de la institución y qué estrategias didácticas y de evaluación son posibles realizar con los docentes, para que de esta manera las necesidades y fortalezas educativas de los estudiantes sean atendidas y aporten a una cultura inclusiva.

También es posible observar que no existe diferencias significativas en las cuatro (4) IEDs, frente a las categorías de estrategias didácticas y de evaluación, por lo que se infiere que son categorías que presentan unas mismas necesidades de apoyo pedagógico, los docentes de las cuatro (4) IEDs del municipio requieren igualmente la atención, formulación y ejecución de alternativas que fortalezcan los procesos didácticos y evaluativos que se están llevando a cabo en las aulas, resaltando la importancia y urgencia de que los mecanismos gubernamental y educativos atiendan esta necesidad latente.

Por último, teniendo en cuenta el panorama actual del contexto educativo y de cómo se están llevando a cabo los procesos de inclusión, es necesario que los docentes se involucren conscientemente en la transformación, que reconozcan el papel que tienen en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y cómo su rol puede permitir que progresivamente se minimicen las desigualdades y exclusiones dentro de la sociedad. Por ello es fundamental que los docentes sean actores investigativos, con una actitud propositiva ante la generación de nuevas estrategias que garanticen una educación con un enfoque diferencial y de derechos.

En esta relación se puede identificar que existen varias fortalezas y necesidades en cada una de las IEDs, convirtiéndose en el punto de partida de qué pretendía sistematizar y se encuentra descrito en el Capítulo III.

CAPÍTULO III

Preguntas Iniciales

En el siguiente capítulo encontrará cuatro (4) ejes problematizadores de la sistematización de experiencias pedagógicas que surgieron como resultado del análisis reflexivo de los grupos focales y el índice de inclusión, adicionalmente, encontrará el propósito general y los propósitos específicos que emergen de los cuatro ejes.

¿Qué se va a sistematizar?

A partir del ejercicio reflexivo que generó el primer momento de la sistematización con los resultados de los grupos focales y la encuesta basada en el índice de inclusión las diferentes IEDs del municipio, surgen diferentes percepciones dentro de la educación inclusiva y se entrevistó en los siguientes ejes problematizadores: el primero la incoherencia de la ley en relación a la realidad de los contextos educativos, el segundo eje problematizador es la inconsecuencia entre el saber y práctica en relación a los procesos de educación inclusiva, el tercer eje es el saber e implementación de estrategias didácticas, por último el cuarto eje el cual es transversal a la sistematización y son los sentimientos de las maestras y maestros frente a los procesos de inclusión.

Es importante resaltar que, por correspondencia a la identidad y respeto a los docentes participantes de la investigación, sus nombres serán omitidos.

Ejes problematizadores de la sistematización de experiencias pedagógicas

Primer eje problematizador: incoherencia la ley en relación a la realidad de los contextos educativos

Después de comprender y analizar las perspectivas y realidades desde las voces de los docentes en los grupos focales, se identifica una problemática de incoherencia de la ley en relación a la realidad de los contextos educativos, Desde lo que plantean las diferentes leyes y normativas entorno a la educación inclusiva pareciera que si diera una respuesta coherente a las realidades, sin embargo, es ahí en donde se distancia y hay una brecha significativa puesto que estas leyes no se están cumpliendo debido a que no hay garantías

dignas, no hay una inversión económica que respondan a las realidades de los contextos educativos, la infraestructura de las IEDs no son acordes a la cantidad de estudiantes, la contratación de profesionales es mínima en relación a la cantidad de estudiante que hay por aula de clase.

¿Qué está sucediendo con los recursos destinados al cumplimiento de leyes? ¿Por qué las normativas, decretos no partes de las realidades? ¿Qué garantías está dando el estado para que se lleven procesos de inclusión reales?

Por otro lado, los docentes requieren formarse constantemente en lo que comprende la educación inclusiva, pero desde diferentes entidades municipales y departamentales han sido capacitados, pero desde las voces de los docentes estas capacitaciones suelen ser insuficientes, no son significativas para el proceso de fortalecimiento de la educación inclusiva. Por lo que surgen interrogantes ¿Cómo se están llevando a cabo los procesos de capacitación? ¿Parten de los intereses y necesidades de los docentes y las IEDs? ¿Se debe capacitar o se debe realizar encuentros de saberes? ¿Qué temáticas se están abordando en las capacitaciones? Partiendo de la idea que todos tienen conocimientos desde sus experiencias personales y profesionales que portan a la construcción de saberes y prácticas inclusivas. Estos interrogantes tienen como punto de partida las voces que están transversalidades por los sentires de los docentes:

Las decisiones en educación es que todos los niños que tienen ciertas dificultades por la situación que tenga como lo acabo de decir, mandémoselos a los colegios y allá mirarán los maestros como responden y es que nos tienen que responder, porque si no ese maestro es malo, mandémoselos a los maestros que ellos nos hagan el vocabulario, que ellos inscriban a los niños, que ellos hagan los proyectos, que ellos nos manden resultados, donde además de los parámetros del gobierno, al colegio no le importa, por cada niño especial son tres o cuatro niños menos, entre comillas de los normales, o sea tiene 27 o 30 alumnos y fuera de eso le llegan cinco o cuatro niños con especialidad y tiene que trabajar y acomodarse a toda esa

cantidad de niños donde no puede atender como con cierta elegancia, con cierta dignidad tanto a los unos como los otros. (Docente 1, comunicación personal, mayo 2021)

En la parte de infraestructura yo veo un atraso significativo aquí en Colombia, con relación a la infraestructura por decir algo más evidente estamos en una institución educativa que amenaza ruina, inclusive ya ha sido sellado muchas de las aulas y todo esto, entonces qué pensar de la inclusión cuanto a eso, esas son barreras tuvimos una época de un niño con silla de ruedas que entre todos teníamos que cargarlo para subirlo al aula, pero eso no depende directamente de un docente o de una rectoría o una coordinación sino el mismo estado que debe brindar esas garantías y eso por colocar un simple ejemplo por ahí mismo las dificultades que hay en las mismas dinámicas de la institución que no se hace inclusión cuando las determinaciones de una institución se toman de una manera unilateral y muchas veces no se consulta al estudiante. (Docente 2, comunicación personal, mayo 2021)

Partiendo de la realidad que mencionan los docentes desde sus voces, permitió visibilizar como las leyes, las normativas, decretos toman distancia de las realidades de los contextos educativos y no tienen en cuenta las necesidades propias, Por ejemplo, a través del Decreto 1421 se da una pauta para la implementación de PIAR en las IEDs, lo cual genera un sentir en los docentes que está relacionado con que es una acción precipitada puesto que se encasilla en diligenciamiento de formatos, pero en la realidad no se está llevando a la práctica lo que queda escrito allí, minimizando la inclusión en el diligenciamiento de formatos, identificando la necesidad que exista un acompañamiento permanente por un profesional, como los educadores especiales que asesoren los procesos de inclusión de manera significativa, reconociendo el contexto, las fortalezas y necesidades para que pueda realizar un abordaje pedagógico coherente y real.

Sería bueno contar con personal de apoyo en cada una de las asignaturas una persona que nos apoye a cada docente en cada asignatura por ejemplo para hacer un PIAR de grado sexto en matemáticas o séptimo bueno dependiendo del curso,

dónde está el estudiante porque es que de verdad, a nosotros nos queda muy complicado ahorita trabajando por ejemplo con guías y nos toca a esos chicos hacerles otro tipo de guías y pues a veces uno por el afán no hace el trabajo a conciencia y esa no es la razón de hacer un PIAR pero si contáramos con el personal de apoyo tal vez sería más fácil para nosotros. (Docente 3, comunicación personal, mayo 2021)

Del mismo modo, los maestros mencionan el aumento de trabajo, que ha generado el diligenciamiento del PIAR y las implicaciones de este y que en el trasfondo es una herramienta que no está aportando significativamente a los procesos de inclusión, se ha focalizado en el diligenciar formatos ¿La inclusión se resuelve diligenciando un formato? ¿Cómo trascender lo escrito en el PIAR a acciones y prácticas pedagógicas significativas?

¿Por qué el PIAR se centra en las personas con discapacidad? la aplicación del PIAR se ha reducido a las personas con discapacidad, desconociendo las características de los estudiantes y convirtiéndose en una sobrecarga para los docentes, ya que no es ejecutado desde la perspectiva de una educación para todos, sin excluir a los estudiantes, con la intención de usar esta herramienta para el beneficio de cada uno de los estudiantes que se encuentran en el aula; sino que es visto como un formato aparte, que se debe realizar solo para algunos estudiantes, lo que genera que los docentes sientan que el diligenciar y aplicar el formato no les corresponde y que desde sus acciones, también por falta de tiempo, la cantidad de estudiantes y por desconocimiento, se les dificulte aportar a los procesos de inclusión.

También, se manifiesta la importancia de fortalecer el trabajo interdisciplinario en estos procesos, porque se podría aportar desde todos los saberes y así generar un proceso de inclusión sólido. Debido a que los docentes manifiestan que no cuentan con el acompañamiento y asesoramiento suficientes, y ellos terminan escribiendo en el formato desde su desconocimiento, lo que ocasiona que no se garantice que los estudiantes aprenden y sean incluidos. Cabe resaltar, que hay un aspecto transversal frente a todo esto y son las barreras actitudinales de la mayoría de docentes, ya que creen que la inclusión es

un proceso ajeno a ellos y se encasilla la responsabilidad al educador especial, además existe una falta de tiempo para conocer las realidades de los estudiantes y sus familias, identificar esas potencialidades, capacidades y habilidades de sus estudiantes, reconociendo las necesidades que existen para articularlas a esas fortalezas y de esta manera favorecer los procesos de aprendizaje.

Por último, otra de las dificultades que se presentan es la falta de comprensión por parte de los docentes con relación al PIAR, teniendo en cuenta que este no está propuesto para el diseño de una clase diferenciada para el estudiante con discapacidad, si no para consignar cómo desde la clase se articula la formación del estudiante y se incluyen los aprendizajes, sin necesidad de modificar la clase para un solo estudiante, frente a esto los docentes manifiestan que:

Envían el diagnóstico y de acuerdo a lo que uno hace en clase lo llena, o, lo diligencia lo que el estudiante cumple, qué hace, qué entrega, pero algunas veces se hace más como formalismo porque yo no logré conectar como tengo 22 cursos son aproximadamente 800 estudiantes y eso es muy complicado uno estar, qué hizo, qué no hizo y cuándo solamente enviar guías es muy complicado, entonces lo que desea esencialmente, es de acuerdo a lo que uno conoce por lo menos cuando uno está en presencial diligenciar el PIAR. (Docente 4, comunicación personal, mayo 2021)

Según esto ¿De qué manera se deben adaptar las mallas curriculares y las prácticas educativas para que la normativa atienda a la realidad de los contextos con relación a la inclusión?, teniendo en cuenta que una de las barreras más significativas que resaltan los maestros, es la cantidad de estudiantes que hay en el aula de clase, lo que dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a que, por aula hay mínimo cuarenta (40) estudiantes, esto limita que se realicen prácticas significativas, se promueva la inclusión y se consoliden conocimientos y aprendizajes para la vida.

La educación y los procesos inclusivos en los últimos años se están viendo afectados por la implementación del PIAR en las instituciones sin haberse realizado una

previa consideración de las características del contexto y de esta manera realizar una aplicación correcta y acorde a la realidad, agregándole un valor al formalismo de documentos, minimizando el verdadero valor al aspecto práctico ¿Por qué el documento escrito importa y la práctica educativa es olvidada? ¿La inclusión se reduce al formato escrito? ¿Por qué realizar planes especiales para las personas con discapacidad? Desde las voces de los docentes se manifiesta que:

Analizando una de las dificultades que yo veo desde mi punto de vista particular es precisamente esa pluralidad, esa variedad y digamos el tener tantos estudiantes, si uno se pone a pensar si quisiera tener más eficiencia a nivel educativo y formativo entre menos estudiantes tenga es mucho más favorable, hemos comprobado muchas veces teniendo grupos pequeños se puede acercar mucho más al estudiante, realmente la educación pública en Colombia se ha convertido en un proceso masificado; entonces uno tiene 40 estudiantes en un mes o curso y cada niño de ellos es un mundo aparte, cada niño tiene una cantidad de cosas que debemos seguir puliendo con algunas pinceladas, ahora imaginémonos un niño con necesidades educativas especiales, en muchos casos a veces uno compara y es como un bebé, necesita una atención permanente, realmente si uno quisiera hacer algo por ellos entonces necesitaría una atención más personalizada, conociendo con tiempo el detalle de su caso, su particularidad y tratando de armar, siendo competitivo y adquirir unas habilidades para poder llevar y realmente con lo que nos pasa es muy difícil tener 40 estudiantes en los cuales hay 2 estudiantes con alguna necesidad educativa especial y es muy complejo uno poder atender cada caso particular de esos con todas las variantes que ustedes también conocen, que saben que aumentan esa dificultad eso es una de las barreras más grandes que hemos tenido. (Docente 5, comunicación personal, mayo 2021)

Segundo eje problematizador: inconsecuencia entre el saber y práctica en relación a los procesos de educación inclusiva

A partir del ejercicio dialógico con las maestras y maestros de las tres IEDs se abordaron diferentes temáticas en torno a la educación inclusiva; por un lado, entendiendo que para los docentes existen percepciones sobre educación inclusiva, por una parte, referida específicamente a la inclusión de personas con discapacidad en el aula de clase, al tiempo que hay docentes que opinan y creen que lo mejor es que las PcD estén ubicadas en centro especializados, idea que promueve la segregación de los sujetos, vulnerando el derecho a participar, permanecer y culminar sus estudios un enfoque de derechos, inclusión e interculturalidad.

Para mí inclusión es un programa con el cual no estoy de acuerdo para absolutamente nada, si una persona necesita inclusión no debe ser como se está haciendo en estos momentos, los incluyen pero se los mandan a uno a los salones para que participen, en cuanto a socialización más o menos eso está bien, pero para todo lo demás yo pienso, si la persona tiene alguna discapacidad es porque sencillamente tocaba darle una educación especial y no podemos decir y desconocer que eso es una educación especial. (Docente 7, comunicación personal, junio 2021)

Estamos descuidando a 30 estudiantes por atender a los niños con habilidades especiales, entonces la invitación es esa, o sea sí obviamente tienen el derecho, deben estar incluidos, pero pues se requieren esos espacios donde el maestro esté capacitado, donde tenga por lo menos un auxiliar. (Docente 8, comunicación personal, junio 2021)

Por otro lado, otros maestros y maestras reconocen que es un proceso para todas y todos, brindando herramientas pedagógicas y asesoramiento continuo, puesto que a través de su experiencia profesional han podido construir saberes en relación a la inclusión pero que aún falta mucho por aprender y desaprender, por lo que se requiere un profesional que lidere y asesore estos procesos.

Yo entiendo por inclusión que hace referencia a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, no como un problema sino como una oportunidad de enriquecimiento. (Docente 6, comunicación personal, junio 2021)

Además, analizando las voces de los docentes, se identifica que hay una comprensión de términos como discapacidad, desde una mirada medico rehabilitadora, que requiere una atención específica con un profesional en específico (educadores especiales) y no ve al sujeto desde una mirada social, reconociéndolo desde sus habilidades y capacidades.

Del mismo modo, confunden la inclusión con el termino de integración, puesto que se habla de inclusión, pero realmente en la práctica se evidencia procesos de integración de los estudiantes en el aula de clase, poniéndolos a realizar tareas, actividades, ejercicios diferenciadores que no promueven la construcción de saberes y su avance en los procesos de enseñanza aprendizaje. Pero ¿A qué se debe que se estén realizando estas acciones? ¿Por qué la inclusión se encasilla específicamente a las PcD?

La inclusión y no nos digamos mentiras son discapacidades, lamentablemente son situaciones que viven muchas personas por alguna situación dada en la vida, congénitas de familia, por alguna enfermedad, la circunstancia que sea, pero hay dificultad física o mental, que si las tenemos todas, posiblemente sí, porque no se necesita ser ciego, sordo o manco para tener una dificultad dentro del conocimiento, todo eso nos lleva a presentar dificultades y no necesitamos tener todas estas deficiencias para de pronto considerarnos que no o si tengamos esta inclusión.

(Docente 9, comunicación personal, junio 2021)

Adicional, se desconoce la interseccionalidad de cada sujeto, esas múltiples características que atraviesa a cada persona, como ser campesino, afrodescendiente, indígena, con un estrato socio económico particular, el género, migrante, desplazado entre otros, que son aspectos importantes que se deben tener en cuenta en realizar acciones pedagógicas que promuevan realmente una educación inclusiva.

Por otro lado, hay docentes que enfatizan la inclusión específicamente a la adaptación de espacios físicos y ambientes sin discriminación, racismo, promoviendo la participación, sin embargo, se desconoce otros factores como la igualdad de oportunidad, el acceso, permanencia y culminación de la etapa escolar, el fortalecimiento de las habilidades y capacidad.

No obstante, hay maestras y maestros que tienen la actitud y disposición para aportar y fortalecer la educación inclusiva, potenciando el aprendizaje en los estudiantes y transformando sus propias prácticas para que respondan a las necesidades.

Ya se dio el primer paso, que era lo importante, ustedes ya se llevan las inquietudes y las necesidades de la institución, agradecer el tiempo que están ofreciendo para empezar, podemos empezar desde cero y poder ayudarnos para que las cosas mejoren. (Docente 10, comunicación personal, junio 2021)

Tercer eje problematizador: el saber e implementación de las estrategias didácticas

En el transitar investigativo se vislumbra un tercer eje problematizador y es el saber e implantación de las estrategias didácticas reconociendo que los docentes tienen una barrera actitudinal y un desconocimiento con relación a los procesos de inclusión, estrategias y materiales didácticos dentro del aula de clase.

Al analizar los grupos focales y los resultados del índice de inclusión, se reconoció que los maestros tienen un conocimiento en cuanto estrategias didácticas, implementan diferentes estrategias que potencian los procesos de enseñanza aprendizaje, dando una gama de oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes a nivel virtual, sin embargo las diferentes estrategias empeladas no reflejan las adaptaciones, flexibilizaciones y ajustes necesarios para responder a toda la diversidad de ritmos, formas de captar y procesar la información entre otros, debido a que se toman las generalidades de las aulas de clase y no las individualidades de cada estudiante, teniendo como base sus estilos de aprendizaje y la combinación de las inteligencias múltiples.

Las profesoras hemos utilizado miles, mesas redondas, juegos didácticos, juegos fuera del aula, dentro del aula, lecturas adecuadas, dramatizaciones, danza, ejercicios básicos, ejercicios repetitivos de lectura, tonalidades de voz, cantos, movimiento, tocarnos con los compañeros, simular, simular que somos ciegos y ver qué sentimos, sensaciones, imitaciones para sentir lo que posiblemente otros pueden llegar a sentir. (Docente 11, comunicación personal, septiembre 2021)

En esta virtualidad las estrategias más relevantes han sido la innovación a la tecnología, porque para muchos niños era algo a lo que no tenían acceso, entonces esta parte de llegarles con videos, con actividades, con juegos de juegos en línea, ha sido muy motivante para ellos, les agrada y trabajan muy bien, los juegos virtuales tengo varios venezolanos entonces desconocían todo esto y lo que les digo esa parte de videos interactivos les ha fascinado y me ha permitido llegar con conocimientos a los niños, y de resto ya en cada guía de trabajo vienen actividades de lectura, de juegos en familia, de esta parte de compartir en familia. (Docente 12, comunicación personal, septiembre 2021)

Teniendo como punto de partida las voces de los docentes, surge la necesidad de realizar y transformar el apoyo que los a los maestros de aula han recibido, ya que se identifica una necesidad en flexibilizar, ajustar las estrategias didácticas a las características de los estudiantes, el contexto educativo y las realidades coyunturales. Por lo que, es necesario brindar una formación teórico-práctica que respondan de manera coherente a los procesos escolares y sus características particulares.

Bueno por mi parte es bastante complicado, ya que en el colegio tengo 20 cursos, les oriento clases y es muy complicado que en 50 minutos estar con alguien que tenga necesidades educativas especiales, lo otro es que a veces es inclusión y a veces es la exclusión; porque las actividades que uno plantea hay muchachos que las hacen y otros que les queda muy complicado, entonces, queda ya excluidos porque hacen otra actividad y es muy difícil estar pendiente dos actividades a la vez,

cuando es un solo muchacho eso no interesa, pero cuando ya son 15 o 16 y hay estudiantes de sexto, séptimo, octavo.

Ah bueno en todos los grados hay procesos de inclusión entonces qué es lo que conlleva eso, cada muchacho debe tener su plan especial entonces uno no sabe si lo están incluyendo lo están excluyendo y lo que yo veo de manera personal la parte inclusión que yo trato de manejar es la educación para todos, con los muchachos la intención es que la pasen bien e interactúen con todos, porque a nivel cognitivo es muy difícil saber si un chico está entendiendo lo que uno está tratando de decir, por ejemplo yo tengo muchacho que tiene autismo, está ahora en octavo y usted lo ve jugando con el teléfono y es muy ágil pero usted lo pone otra cosa y se pierde y es una de las mayores barreras. (Docente 13, comunicación personal, octubre 2021)

Se reconoció que como hay docentes que innovan, diseñan y proponen nuevas estrategias didácticas de acuerdo con las realidades del contexto,

Yo creo que lo básico es entender que todos los estudiantes son diferentes y hay una gran gama en cuanto a potencialidades, talento, intereses, dificultades etcétera entender por otro lado que los diferentes campos de conocimiento también son diversos y la idea es hacer que lo uno fluya con lo otro yo siempre he creído que en la mayoría de los campos o la mayoría de los elementos teóricos que uno maneja en una especie de núcleo duro, unas ideas centrales bien acotadas y tienden a ser simples planteándose bien, lo demás ya se puede ampliar uno puede hablar de un tema no sé de matemáticas o de un periodo de la historia planteando elemento simple y uno puede empezar a complejizar, lo que pasa es que con los chicos que tienen más dificultades, pueden quedarse en ideas más sencillas con menos demanda en términos de esas complejidades y con los chicos que quieren ir más allá pues les das el espacio que desarrollen todas las complejidades es una de las cosas que debemos estar en el aula como docentes. (Docente 15, comunicación personal, octubre 2021)

Así mismo que hay docentes que continúan empleando estrategias tradicionales, sujetos a esas estrategias que aprendieron hace más de 20 años, desconociendo los diferentes avances que atraído consigo la tecnología, las dinámicas sociales, culturales y económicas, los intereses particulares, las habilidades, capacidades y potencialidades de los estudiantes, de las cuales no hay un consenso y una construcción colectiva entre profesor y estudiante.

Por lo tanto, hay docentes que están realizando y estructurando guías de trabajo autónomo siendo estas guías las mediadoras de aprendizaje en tiempos de pandemia, pero surgen algunos interrogantes como: ¿Realmente las guías de aprendizaje autónomo son pensadas para todos? ¿Cuándo no entienden alguna temática, el apoyo que encuentran cumple con las necesidades de los sujetos? ¿Quién ayuda a desarrollar estas guías cuando presentan alguna dificultad?, cabe mencionar, que se identifica una dificultad significativa de los procesos superiores de pensamiento como el análisis, la comprensión y la lectura crítica, al desarrollar estas guías o cualquier otro trabajo que se les asigne desde el colegio en tiempos de virtualidad escolar ¿Qué hacer para favorecer estos procesos de pensamiento?

La estrategia que aprendí llegando a la institución educativa empecé a trabajar con guías, me demoré unos dos (2) años haciendo guías de sexto a once, es un poco complicado hacer esas guías y con el visto bueno del señor rector y la delegada del Ministerio de Educación que teníamos en esa época y nuestra coordinadora sabe ni estos 5 años que estaba en el colegio he trabajado con guías me ha pasado que los niños que vienen de otro colegio dicen que no les gusta porque allá trabajan con guías entonces yo les he dicho que ustedes se han estrellado porque yo trabajo con guía si tengo el aval de mis directivas. (Docente 14, comunicación personal, septiembre 2021)

Por otro lado, se identificó, que las estrategias didácticas tradicionales y las estrategias implementadas virtualmente a causa de la contingencia sanitaria por la Covid-19 han generado la pérdida de interés por parte de los estudiantes en la realización de las actividades, la virtualidad desfavorece esta situación, ya que hay estudiantes que no se

pueden conectar y su motivación se perdió al no lograr entender los temas, además de factores económicos, emocionales y la brecha de desigualdad por la poca o nula cobertura de internet en las diferentes zonas urbanas y rurales del municipio, que inciden en el desarrollo de las tareas que plantean los maestros.

Adicionalmente, es importante mitigar la idea que los procesos de inclusión es algo ajeno a los docentes, si no que todos somos responsables de los procesos para que se brinde una educación inclusiva digna para los estudiantes y es por lo que se debe trabajar interdisciplinariamente para crear nuevas alternativas de aprendizaje a través de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de todas y todos.

Por último, es importante resaltar que durante unos meses de la pandemia se dificultó el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes por la manera remota de llevar la educación virtual, debido a que no en todos los lugares rurales existe conexión a internet, sin embargo, durante el segundo semestre del año 2021, los estudiantes y todos los agentes educativos retornaron a las Instituciones Educativas de manera presencial a clases, esto favoreció los procesos educativos.

Cuarto eje problematizador: sentires de las maestras y maestros frente a los procesos de inclusión

En el camino de hacer lecturas cercanas al contexto en las que se interrelacionen prácticas, saberes, sentires y experiencias de las y los docentes se identifica un contraste marcado frente a las perspectivas y accionar de docentes de las IEDs, ya que algunos de los docentes que participaron en la presente investigación mencionan que desde sus apuestas profesionales implementan estrategias en horizontes de abarcar procesos de educación inclusiva, digna y de calidad, encontrando como limitante para este ejercicio las exigencias estipuladas desde marcos legales y normativos contemplados en diferentes decretos y normativas institucionales que no permiten la dinamización de herramientas eficientes y eficaces para la apertura a una educación inclusiva de calidad.

También se evidencia una reflexión generalizada entre docentes de las IEDs que tiene que ver con una baja participación familiar, lo que limita la masiva participación y

articulación entre docentes y familias. Este panorama permite deducir que cuidadoras y cuidadores de niñas y niños no cuentan con las herramientas para acompañar de manera activa procesos de formación.

Esta situación es derivada principalmente de factores socioeconómicos que se reflejan en los niveles educativos de cuidadoras y cuidadores, así como el tiempo limitado para acompañar de manera más profunda estos procesos. Es importante mencionar que a la fecha se desconocen otras motivaciones por las familias de las IEDs están alejadas de dichos procesos de formación.

Esta situación desencadena una desarticulación con las familias en los procesos de inclusión y formación, conllevando a que las y los docentes manifiesten que el apoyo y el acompañamiento en el contexto educativo se vea recargado en el equipo docente, sin mayor apoyo familiar, en el que el proceso de inclusión se ve afectado porque si no existe un trabajo mancomunado y los avances de niñas, niños y jóvenes se vea estancado, generando una percepción generalizada de no construir mayores impactos en los procesos de formación.

Con relación a lo anterior, se reconoce una sensación de frustración por parte de las y los estudiantes docentes. Por ello se asume de suma importancia la interacción y articulación de estrategias entre docentes y familias o cuidadores para visionar procesos más sólidos desde la inclusión, teniendo en cuenta que algunas familias aún tienen un imaginario social en relación a la discapacidad reconocida desde el *déficit, la incapacidad*, resguardándolos en sus hogares, desconociendo las potenciales y habilidades de sus hijos generando una barrera para que los sujetos se desarrollen plenamente y potencien sus habilidades y en consecuencia mejoren su calidad de vida.

Hay padres que no aceptan las condiciones de los sujetos, no están preparados en el tema de inclusión es una de las grandes barreras, los padres de familia no aceptan y no reconocen la discapacidad que tienen sus hijos, padres analfabetos que tal vez no entiendan las dificultades de sus hijos. (Docente 18, octubre comunicación personal, 2021)

Articular la familia en el PIAR, concientizar a los padres de familia y proporcionarles herramientas a los padres para que también aporte en los procesos, sin desconocer las necesidades de los padres. (Docente 19, comunicación personal, septiembre 2021)

Es necesario mencionar que las y los docentes de las IEDs no han contado con las suficientes herramientas de formación desde teorías y metodologías que permitan abordar las especificidades del trabajo pedagógico en los múltiples procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que a la vez ocasiona una perspectiva limitada y excluyente.

Puedo sacar cinco (5), diez (10) minutos para trabajar con el chico que tiene estos problemas, no me siento tan poco con la capacidad de manejar su discapacidad, para que él entienda lo que yo quiero transmitirle por más que me esfuerce, por más que yo quiera hacerle entender pienso que debería ser una persona capacitada que sepa manejar estos casos. (Docente 20, comunicación personal, octubre 2021)

Hay niños que se han atrevido a tocar a las niñas en sus partes genitales, hay niños que se salen del aula, hay niños que como hace un maestro que mientras está en su clase tenga que correr detrás del niño que se salió que no lo encuentra ni en los baños, ni en el colegio porque se le escapó, deja de ver 30 niños por ver uno solo, entonces ¿qué pasa? la educación a nivel de colegio la estamos descuidando aquellos sobre todo aquellos profesores que tienen niños de inclusión, ¿a quién atienden al niño de inclusión o al niño que pues nos ha mandado el gobierno? pero como el gobierno no le importa, pues vayan para allá, porque es que usted miren a ver cómo me responden, porque es que tenemos que responder, la profesora X que tuvo una niña que se masturbaba en plena clase, imagínense ustedes y ella tratando de proteger a los demás, de ver cómo atendía los demás, como hacía con los demás y cómo hacía con esta criatura para que no hiciera esta actitud, se hace chichi, se hace popó y la profesora mire a ver cómo. Entonces donde los niños ven ese niño especial haciendo esas cosas se ríen, se burlan, entonces la reacción del niño ¿cuál es? la agresividad y cuál es la respuesta de toda la clase se perdió todo

prácticamente porque ni atendieron a los niños que yo debo responder y tampoco pude lograr que digamos ese niño estuviera presente en lo hay temas que yo llevo o al que yo quiero llegar. Ahora, no solamente en este tema, si yo quiero ver lenguaje, si yo quiero ver matemáticas no es lo mismo con el niño que tararea, con el niño que no se expresa muy bien". (Docente 21, comunicación personal, mayo 2021)

Se necesitan docentes especiales para estos niños, aulas especializadas, hay cuarenta y seis (46) estudiantes por hora, barreras por tiempos y las responsabilidades de los acudientes y los papás de los niños, ya que la educación viene desde la casa y se debe involucrar. (Docente 22, comunicación personal, junio 2021)

Para concluir este último eje problematizador, es importante reconocer que los maestros y maestras son sujetos que ante lo desconocido reflejan *temores, frustración, enojo, soledad, entre otras emociones*, ya que se observa que los procesos de inclusión son para ellos una nueva realidad y una problemática a la cual deben enfrentarse, teniendo en cuenta que en su formación profesional estas prácticas estaban alejadas de lo posible y ahora atendiendo a las nuevas realidades de la educación, que no brinda garantías justas y dignas tanto para los docentes como para los estudiantes, lo cual también afecta los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, también existen sentimientos de satisfacción cuando se logra cumplir objetivos que permiten avanzar en los procesos formativos de los estudiantes y a su vez consolidar su quehacer docente.

Cabe mencionar que el análisis de las voces y sentires de los docentes se realizó por medio de una matriz de análisis y triangulación de la información, permitiendo identificar y clasificar la información detalladamente, en relación con, los puntos en común y los puntos divergentes de acuerdo con las experiencias e ideales que tienen los docentes en cada una de las Instituciones educativas participantes en la sistematización de experiencias. Y es por ello, que con base en los anterior se plantean los siguientes propósitos:

Propósito General

Sistematizar las experiencias pedagógicas de los docentes de las IEDs Rafael Pombo, CEIS y la Violeta, en torno a los saberes construidos (inclusión, didácticas, prácticas) y sentires, para contribuir a una cultura inclusiva en el Municipio de Sopó.

Propósitos específicos

Proponer espacios de intercambio de saberes y experiencias de los docentes IEDs, con la intención de abordar los ejes problematizadores hallados en los procesos de educación inclusiva.

Reconocer los sentires de los docentes de las IEDs en relación con la inclusión.

Interpretar los saberes construidos por parte de los docentes de las IEDs de Sopó, con respecto a la comprensión de educación inclusiva, didáctica, prácticas y sujeto con discapacidad.

CAPÍTULO IV

Recuperación del Proceso Vivido

En el siguiente capítulo hallara el momento de la recuperación del proceso vivido, en el cual están los tres (3) encuentros de saberes bajo un enfoque constructivista y el horizonte teórico, que guio y aportó la construcción de saberes y posturas de la sistematización, dando respuesta de manera significativa a ejes problematizadores que se identificaron en el primer momento del proceso investigativo con los docentes de las IEDs.

A continuación, encontrará las acciones y construcciones pedagógicas que se realizaron en los (3) tres encuentros de saberes que se realizaron por cada una de las IEDs, que permite hacer una interrelación con diferentes autores, las experiencias de los docentes en el aula de clase y el saber de la educadora especial en formación.

Encuentros de Saberes de Docentes Bajo un Enfoque Constructivista

Durante el primer momento, punto de partida, se identificaron cuatro ejes problematizadores de la sistematización de experiencias, relevantes en los docentes, y es a partir de allí que surge la necesidad de construir y realizar los encuentros de saberes que están estructurados en (3) tres sesiones.

Estos encuentros pretendían que los maestros a través del intercambio de saberes, sentires y experiencias entre los docentes y la educadora especial en formación; reflexionaran, transformaran y construyeran nuevas comprensiones y prácticas de su quehacer como docentes a favor de una inclusión educativa, es por ello que estos encuentros se diseñaron bajo un enfoque constructivista, comprendiendo que según Ortiz (2015) el constructivismo entiende al sujeto como un ser activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros, por lo que el objetivo de los encuentros se planteó a través de una construcción conjunta entre los saberes de los docentes y las realidades del contexto. Cabe resaltar que las acciones pedagógicas realizadas están basadas en lo que propone Vygotsky

La Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea. Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como: el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Vygotsky s.f. como se citó en Celemín et al. 2016. p.14)

Teniendo en cuenta lo mencionado, se diseñó las experiencias de aprendizaje y asesoró la construcción de conocimientos colectivos de los docentes como andamiaje entre los saberes construidos desde sus experiencias entendiendo que, “es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el docente crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender” (Celemín, J et al. 2016. p14). Y de esta manera poder fortalecer o transformar sus prácticas docentes a favor de una cultura inclusiva.

Los tres (3) encuentros de saberes construidos a partir de los saberes y sentires de los docentes están estructurados de la siguiente manera.

Primer encuentro de saberes: construyamos desde nuestros saberes

Este encuentro de saber tuvo el objetivo de conocer las concepciones que existen dentro de la comunidad docente de las IEDs frente a la educación inclusiva, discapacidad, normalidad, Necesidades Educativas Especiales; basándose en las realidades y sentires de los docentes, en relación con los estudiantes y la institución educativa, para que con base en esto se transforme la visión y las prácticas pedagógicas a favor de una cultura inclusiva por medio de un **círculo de diálogo o conversación** entendiendo este como lo indica Arias (2012)

el círculo de conversación como estrategia didáctica está orientado a estimular la reflexión personal y colectiva, mediante actividades en las que

las personas que participan puedan hablar y ser escuchadas. Y, en este sentido, es importante destacar que no pretenden conducir a las personas participantes al logro de un objetivo determinado, buscan únicamente que las personas participantes aprendan de los otros y mejoren sus relaciones sociales (p12.)

Este espacio permitió expresar ideas, experiencias, concepciones y luego contrastarlas con los planteamientos que realizan diferentes autores sobre los temas ya mencionados.

Y con base en las ideas y construcción de saberes realizadas en el círculo de dialogo, se hizo una explicación a partir de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, para que, a partir del reconocimiento del sujeto, de sus habilidades, capacidades y necesidades, también se reconozca su contexto (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) y el docente de aula tenga una comprensión sólida de sus estudiantes y sea el punto de partida para planificar y ejecutar sus clases.

Entrelazando la construcción de saber en el círculo de dialogo y la explicación de la teoría ecológica, los docentes realizaron un primer acercamiento al desarrollo de la caracterización de los estudiantes del aula de clase por medio de una **cartografía social**, entendiendo esta como:

La cartografía social es una técnica que permite a las comunidades tener una perspectiva global de su territorio a través de una acción participativa la cual entrega conocimiento de los espacios geográfico, sociales, económico y cultural ya sea del pasado, presente o futuro. Es una herramienta de trabajo que de manera colectiva permite pensarnos un territorio, problemas, dinámicas sociales emergentes redes que relacionan, permitiendo una reflexión que conlleva a la realización de un mapa donde se plasma una zona, unas problemáticas para generar alternativas de solución. (Ávila, L.2018 42s)

En las cuales se identificó la percepción que tienen los docentes sobre los estudiantes y los procesos de inclusión que se están llevando a cabo, y también se reflexionó sobre la importancia de conocer a los sujetos y su contexto.

Segundo encuentro de Saberes: comprendiendo la diversidad en el aula

En este encuentro, se propusieron dos objetivos, el primero reconocer los aspectos que los docentes tienen en cuenta al momento de planificar las clases y cómo esto favorece la educación inclusiva; el segundo identificar los estilos de aprendizaje que tienen los docentes y relacionarlo con la forma en que enseñan y así mismo reflexionar críticamente en cómo los estudiantes aprenden y construyen conocimiento.

Se realizó un test sobre estilos de aprendizaje a los docentes, el cual se encuentra online (<https://www.psicoadictiva.com/test/educacion-y-aprendizaje/test-de-estilos-de-aprendizaje/>) y a partir de los resultados, se hizo un intercambio de saberes sobre qué son los estilos de aprendizaje (visual, kinestésico, auditivo) y las diferentes estrategias que podrían implementarse en el aula de clase.

Luego se relacionó las diferentes formas de aprender, con las Inteligencias múltiples que plantea Howard Gardner, y se hizo una pregunta ¿Hay una inteligencia o varias inteligencias? Con base en la discusión se explicó sobre los test de CI y cómo un resultado de una prueba puede segregar y excluir aquellos que no están en la media, como las personas con talentos y/o capacidades excepcionales, las personas con discapacidad o las personas con algún tipo de dificultad en el aprendizaje. Y a partir de esto, se hizo una explicación de las inteligencias múltiples de Gardner y algunas estrategias que pueden ser utilizadas en el aula de clase para potenciarlas.

Para finalizar el encuentro se trabajó por dúos, los docentes plantearon un estudio de caso en un formato (Ver Apéndice G) de un estudiante de sus aulas de clase, teniendo en cuenta los saberes construidos en los encuentros y luego se socializó.

Tercer encuentro de saberes: estrategias didácticas nuevas perspectivas e intercambios para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje

De acuerdo con el recorrido de aprendizaje que se ha construido, este encuentro tuvo como objetivo proponer y diseñar estrategias didácticas, que tengan como base las potencialidades, capacidades y necesidades de los sujetos; por medio de la **construcción y socialización de estrategias y materiales didácticos** que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y su ejercicio docente.

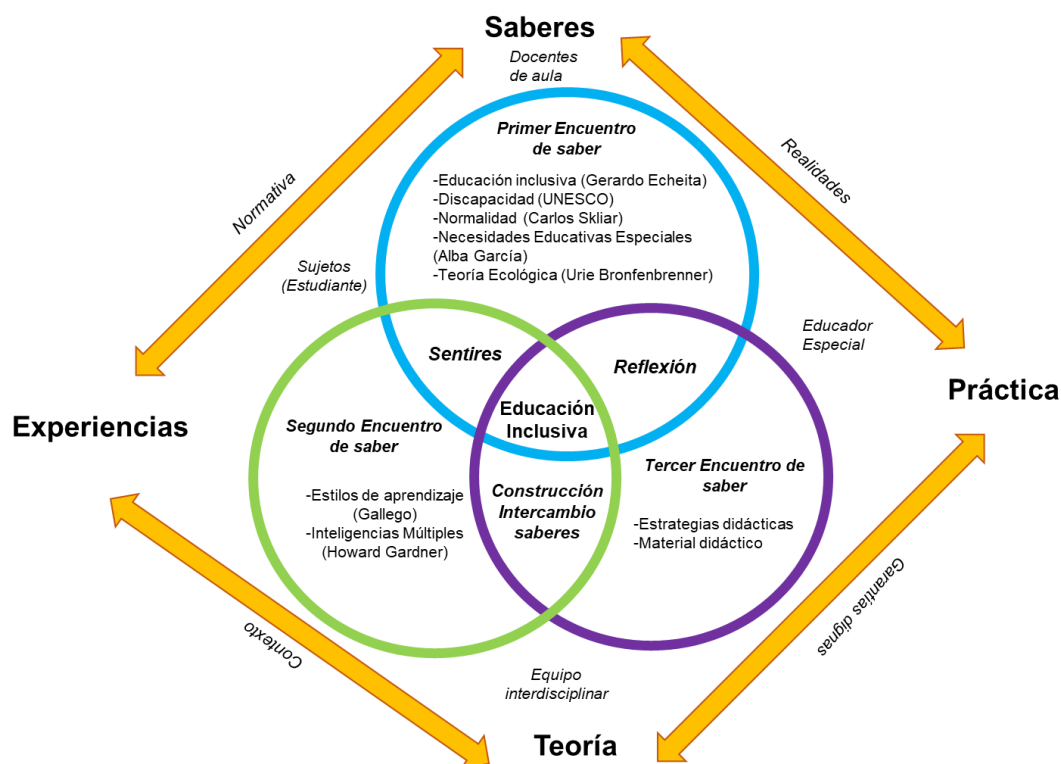
Para este encuentro, se inició con la pregunta ¿Qué estrategias didácticas utiliza para orientar una clase? A partir de esta pregunta, los docentes intercambiaron y dieron a conocer diferentes estrategias y materiales didácticos que han beneficiado el desarrollo de las clases.

Luego se orientó a través de dos opciones para la parte práctica, el primero fue diseñar colectivamente una estrategia didáctica para orientar una clase de un tema en específico teniendo como base, la estructura que podrá encontrar el apéndice H, o, por otro lado, diseñar un material didáctico que tuviera una ficha descriptiva del material.

La recolección de esta información en la guía “Construyamos saberes sobre educación inclusiva” (Apéndice J), Estas construcciones de los encuentros de saberes, se articula con otros aspectos como se puede visibilizar a continuación en a figura cinco (5)

Figura 5

Ruta de los encuentros de saberes



El horizonte teórico: Aportes para la construcción de saberes y posturas de la sistematización

Los encuentros de saberes tienen una base teórica que permitió hacer un contraste con teorías, argumentos y posturas de diferentes autores en relación con los conocimientos construidos desde las experiencias pedagógicas y construcciones colectivas de los docentes de aula.

Para el primer encuentro de saber, se abarcan las temáticas: educación inclusiva, normalidad, Necesidades Educativas Especiales y la Teoría ecológica.

Educación Inclusiva

Este es el eje central, por el cual se enfocó las conversaciones en cada uno de los encuentros de saber, los ejes problematizadores, prácticas y actitudes giran en torno a la educación inclusiva, y por eso compete realizar acciones pedagógicas, legales, económicas, a todos los que conforman el sistema educativo desde el rol que se ejerza allí,

para así brindar una educación para todas y todos sin ningún tipo de discriminación o barrera.

Partiendo que a lo largo de la historia las personas con discapacidad, los migrantes, población afectada por la violencia y el conflicto armado colombiano, los afrodescendientes, indígenas, campesinos, las mujeres y los grupos LBGTIQ+ entre otros se le han vulnerado sus derechos desde muchos ámbitos, entre esos el educativo.

Puesto que este ámbito ha tenido varios momentos, algunos transicionales y otros que persisten en la historia los cuales son la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión, según Camargo (2018)

La **exclusión** se caracteriza por la actitud sistemática de prescindir de determinadas personas, por alguna circunstancia particular, ocasionándole daño a las mismas, y negándole al grupo social la participación de todos. La **segregación** consiste en la separación de personas en circunstancias diferenciadoras y especiales, y agrupándolas con el fin de ofrecerles servicios que apenas son medianamente comparables con los recibidos por el grupo social estándar. La **integración** hace alusión a la vinculación de dichas personas en condiciones especiales, dentro del grupo social, en condición de igualdad, pero ignorando la necesidad del tratamiento de equidad. La **inclusión**, por su parte, hace referencia a la acogida de dichas personas en circunstancias particulares, pero en condiciones de equidad (p. 182)

Con base en estos momentos, surge la necesidad de pensarse la educación inclusiva comprendiendo esta como un proceso que responde a la diversidad sin importar la etnia, el género, la edad, la discapacidad entre otros, permitiendo la participación, el acceso, la permanencia bajo garantías dignas y de *calidad*. Por lo tanto, Echeita, Ainscow (2011) plantean que la educación inclusiva no tiene una formula exacta, es todo un proceso que tiene como objetivo responder a la diversidad y se debe trabajar colectivamente para lograr cambios y transformaciones en las instituciones educativas. Este proceso debe buscar la *presencia*, como el lugar donde todos los sujetos puedan ser junto a los otros (todos), la

participación propiciando calidad de experiencias y el *éxito de todos*, siendo este el resultado del aprendizaje con relación al currículo.

Además, la inclusión debe precisar la identificación y eliminación de cualquier tipo de barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos de las personas, principalmente estas barreras son creencias y actitudes derivadas de aspectos culturales, políticos, prácticas escolares individuales y colectivas que generan exclusión.

Los procesos de inclusión enfatizan principalmente aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión y fracaso escolar y por ellos que se debe dar respuesta coherente con equidad y justicia al dilema de las diferencias en la educación escolar.

Este proceso es responsabilidad de todas y todos los agentes educativos, y no es un proceso ajeno, sino que involucra a todos, por eso se debe eliminar las barreras actitudinales ya que, desde la mente y la actitud se excluye como lo plantean Echeita, Domínguez (2011) "Al igual que la guerra o la exclusión educativa, tiene su origen en la mente de los hombres" (p.31)

Y desde esta perspectiva se asume los encuentros de saberes, construyendo y deconstruyendo conocimientos, ideas en pro de una educación inclusiva, como un proceso que le compete a todos, eliminando o minimizando cualquier tipo de barrera.

Normalidad

En el ámbito educativo las personas con discapacidad, se les ha querido brindar una educación segregadora, con el único fin de normalizar, homogeneizar a los sujetos, que los excluyen de vivir sus vidas y empiezan a girar la vida alrededor de los otros, habitamos en un mundo, donde lo diferente incomoda, los cuerpos, las formas de ser, pensar, hablar, el color de piel, la descendencia, la clase, la edad, pero si tan solo se comprendiera que la diferencia es lo que nos hace humanos. Sin embargo, como lo plantea Skliar (2005)

Hay aquí, por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento,

la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento. El cambio de argumento, si es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario. (p. 13)

Si se empezara a ver a los sujetos desde esa esencia sentipensante, desde esas múltiples características que lo identifican y lo hacen un ser único e irremplazable, no habría la necesidad de “normalizar” y etiquetar a las personas con aspectos peyorativos que simplemente excluyen. Partiendo de esto, la educación debe ser para todas y todos sin necesidad de clasificar, dividir una escuela regular y la escuela especial para lo que no caben allí, y pensarse la escuela como un espacio de experiencias de enseñanzas y aprendizajes, tomando esas múltiples características de los sujetos a favor y con punto de partida del aprendizaje.

De algún modo en lo que estoy pensando es que el problema de la diferencia y la alteridad es un problema que no se somete al arbitrio de la división entre escuela común y escuela especial: es una cuestión de la educación en su conjunto; esto es: o se entiende la educación como una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, o bien se acaba por normalizar y hacer rehén todo lo otro en términos de un "nosotros" y de un "yo" educativo tan improbable cuanto ficticio. (Skliar, 2005. P.19)

La educación y la escuela deben romper con tendencias “normalizadoras” y permitir el reconocimiento del otro, desde esas particularidades que lo hacen único y peculiar, sentando posturas críticas que den sentido y vayan más allá de dar respuestas a una necesidad en específico.

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

En la educación el término de Necesidades Educativas Especiales, es un término que se le ha adjudicado a las personas con algún tipo de discapacidad empleándolo para

etiquetar, estigmatizar y segregar del ámbito educativo, desconociendo que los problemas de aprendizaje surgen de múltiples factores sociales, culturales, ambientales y genéticos.

Y es un término que estrechamente los docentes lo han relacionado con la Educación Especial, lo cual ha generado unas prácticas exclusivas, que generan una segregación, ya que históricamente las personas con discapacidad, etiquetadas como personas con NEE, se les había brindado una educación segregadora, en centros especializados liderados por educadores especiales, connotación que sigue vigente y que en este momento donde emerge la educación inclusiva, las personas siguen utilizando este término de NEE por esa construcción social-histórica.

Sin embargo, es importante aclarar que las Necesidades Educativas Especiales es un término que surgió en la década de los 70' para referirse a todas y todos los estudiantes que requieran ayudas o apoyos a lo largo de la escolaridad, sin importar su clase, etnia, edad, género, nacionalidad o discapacidad, los apoyos pueden ser según Warnock (1978)

Dotación de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada. Provisión de un currículum especial o modificado. Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación. (Warnock, 1978 como se citó en García, 2017 p. 722).

Por lo tanto, esto quiere decir que, en cualquier momento del proceso escolar, el sujeto puede tener una NEE y que requiere apoyos por parte de la Institución educativa para minimizar las barreras que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de esto, es importante cuestionarse, ¿Por qué el termino NEE para los docentes sigue utilizándose para referirse a la deficiencia y no está enfocado hacia los requerimientos que el sujeto necesita a lo largo de su vida escolar?

Discapacidad

La discapacidad es una característica que ha acompañado algunos sujetos, que sin embargo a lo largo de la historia ha sido permeado por creencias, acciones de ciertas épocas que aún persiste en la actualidad. Durante siglos y hasta mediados del siglo XX, la

discapacidad fue asociada con castigos divinos, donde surgieron prácticas como el exterminio, el infanticidio, por lo que en esta época predominaron enfoques de exterminio y de sacralización mágica Brogna (2009).

Después, con el auge del cristianismo, la visión de exterminio se transforma significativamente y la discapacidad se convierte en un medio para visibilizar la caridad y la piedad religiosa, sin desligarse de la idea del castigo divino por actos impuros, por incumplimiento de los mandamientos de “Dios”.

En los siguientes siglos, paulatinamente se va transformando la perspectiva de la discapacidad, con avances y retrocesos, cabe mencionar que en esta época las personas que tenían discapacidad no eran reconocidas como sujetos de derechos. Eran vistas como minusválidos, personas con deficiencias que no servían para realizar algún tipo de actividad, más que una forma de burla y de distracción a las altas clases sociales.

Luego con la Primera Guerra Mundial, en Estados Unidos se introduce el concepto de rehabilitación, para las personas que salieron lisiadas de la guerra, en la segunda Guerra Mundial, el concepto de rehabilitación se extendió a diferentes ámbitos de la medicina, por ejemplo, desde lo psicológico, entendiendo que el conflicto dejó unas consecuencias significativas en la vida de las personas. Durante esta época se vio la discapacidad desde el modelo médico-rehabilitador y normalizador -asistencialista, por lo que surgieron programas para rehabilitar a las personas que tenían discapacidad y así “normalizarlas”.

Actualmente la discapacidad es vista desde un enfoque social, que se centra en la interacción del sujeto con el entorno, el cual tiene barreras físicas, actitudinales, económicas, políticas y culturales que impiden su pleno desarrollo.

Esta perspectiva permite reconocer al sujeto con discapacidad, como un ser con derechos y múltiples capacidades, habilidades, potencialidades y necesidades de las cuales requiere apoyos para tener una mejor calidad de vida.

La CDPD define la discapacidad en relación con las personas titulares de derechos, pero se centra en la interacción de las deficiencias con las barreras del entorno, que limitan la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones

con las demás. Esencialmente, lo que se debe enfatizar no es la persona, sino la situación de la persona. (UNICEF, 2014 p.11)

Teniendo en cuenta lo anterior, en Colombia el Ministerio de Educación (2017) ha reconocido los tipos de discapacidad y los ha clasificado de la siguiente manera:

Tabla 4

Tipos de discapacidad

Tipo de discapacidad	Definición
Discapacidad intelectual	comprende todas aquellas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan en dificultades relacionadas con “la comprensión de procesos académicos y sociales (...), el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Esta discapacidad aparece antes de los 18 años de edad; por tanto, está ligada al desarrollo. No se adquiere a lo largo de la vida (AAIDD, 2011; Verdugo y Gutiérrez, 2009).
Discapacidad física	en esta categoría, una de las más heterogéneas, se incluyen todas aquellas dificultades de movilidad que pueden implicar distintos segmentos del cuerpo. Las personas con esta condición pueden presentar dificultades para desplazarse, cambiar o mantener distintas posiciones corporales, llevar, manipular o transportar objetos, escribir, realizar actividades de cuidado personal, entre otras (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Sus causas son variadas y constituye uno de los tipos de discapacidad que puede darse como producto del desarrollo o ser adquirida, es decir, una secuela de un accidente o una lesión (Verdugo, 2002; Gómez Arias, Verdugo y Alcedo, 2013).
Discapacidad visual	Capacidad de percibir el mundo visuo-espacial de manera precisa (incluye un conjunto amplio de personas “con diversas condiciones oculares y de capacidades visuales” (Caballo y Núñez, 2013, p. 260) que generan desde una pérdida completa de la visión hasta distintos grados de pérdida de esta última, lo que se conoce como baja visión (OMS, 2014; Gray, 2009). Esta discapacidad tiene distintas causas o etiologías, de ahí que puede ser adquirida o del desarrollo.
Discapacidad auditiva	aquí se incluyen personas con distintos tipos de pérdida auditiva, hecho que les genera limitaciones significativas en la percepción de los sonidos y en los intercambios comunicativos verbales con otros (Valmaseda, 2002; Domínguez y Alonso, 2004). Frente a esta concepción, de índole audiológica, se encuentra una nueva concepción de las personas sordas, de índole sociocultural, según la cual las diferencias entre estas últimas y las oyentes no se centra en que unas escuchen y otras no, sino en las connotaciones sociales y culturales de dominar una lengua de tipo visual y

Tipo de discapacidad	Definición
Trastornos del espectro autista (TEA)	<p>gestual, que emplea el espacio para su organización (la lengua de señas), cuya adquisición puede tener lugar durante los primeros años de vida, si las condiciones del entorno así lo permiten (Domínguez y Velasco, 2013; Domínguez y Alonso, 2004; Valmaseda, 2002; Marchesi, 1998, 1999). Aquí se incluyen las personas sordas usuarias de lengua de señas colombiana (LSC) y personas sordas usuarias del español oral o escrito como segunda lengua (MEN, 2006d; Insor, 2012).</p> <p>se enmarcan en el concepto amplio de trastornos del neurodesarrollo de aparición temprana, es decir, durante los primeros años de vida. Se caracterizan por una tríada de dificultades: un déficit en la capacidad para establecer interacciones sociales recíprocas, dificultades de comunicación y en las habilidades pragmáticas del lenguaje, y un trastorno de la flexibilidad comportamental y mental (Martín-Borreguero, 2004; Wing, 1998; Murillo, 2013). Como ya se dijo en el primer capítulo de este documento, los trastornos del neurodesarrollo tienen un origen eminentemente biológico, por lo que no se adquieren durante el ciclo vital.</p>
Discapacidad psicosocial	<p>abarca todas las personas que presentan diverso tipo de trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros, que alteran de modo significativo el desarrollo de sus actividades cotidianas y la ejecución de tareas o responsabilidades que implican la organización, modulación y regulación del estrés y las emociones. Se incluyen aquí las repercusiones en el funcionamiento cotidiano de trastornos como la esquizofrenia, el trastorno afectivo-bipolar, el trastorno obsesivo-compulsivo, la fobia social, el trastorno de estrés postraumático, entre otros (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; OMS, 2013).</p>

Teoría Ecológica

Al identificar las necesidades de los docentes, se vislumbra la importancia de conocer al sujeto en los múltiples ambientes que los conforman y que influyen en su desarrollo como persona, a partir de esto, surge la necesidad de que los docentes de aula conozcan la teoría ecológica para que con base en esto puedan comprender al sujeto, su realidad y contexto y del mismo modo, puedan implementar estrategias pedagógicas y didácticas que den respuesta coherente a los procesos de enseñanza aprendizaje que favorezcan la educación inclusiva.

Esta teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner consiste en un enfoque ambiental sobre el desarrollo del sujeto a través de los diferentes ambientes en los

que se desenvuelve y que influyen en la transformación y desarrollo social, intelectual, cultural del sujeto.

Esta teoría puede aplicarse en todos los ámbitos, ya que permite conocer al sujeto desde múltiples factores ya que tiene como punto de partida que el desarrollo humano se da en interacción con el entorno. Algunos de los sistemas ecológicos que Bronfenbrenner (1987) plantean, son:

el microsistema, el mesosistema y el exosistema se ven moldeados por planes que organizan los entornos. Lo que el autor llama “macrosistema” y define de la siguiente manera: ‘el macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias’ (Bronfenbrenner, 1987, citado en Gifre, Guitar. 2012. p. 83)

Desde las realidades que viven los estudiantes, es fundamental que los docentes identifiquen y conozcan el Microsistema, puesto que, este constituye el nivel más inmediato o cercano en el que se desarrolla el sujeto. Los escenarios englobados en este sistema son la familia, padres o la escuela, donde aprende los primeros patrones de comportamiento, construye saberes y replica esto a lo largo de su vida.

Por otro lado, está el mesosistema, este incluye la interrelación de dos o más entornos en los que la persona participa de manera activa. También se puede entender como la vinculación entre microsistemas. Ejemplos claros pueden ser la relación entre la familia y la escuela, o entre la familia y los amigos. Que el docente conozca estas relaciones, permite proponer estrategias pedagógicas y didácticas que logre vincular y relacionar diferentes entornos donde el sujeto se desenvuelve, para que sus aprendizajes sean significativos.

Otro de los sistemas que plantea Bronfenbrenner es el exosistema, el cual se refiere a las fuerzas que influyen a lo que sucede en los microsistemas. En este caso, el individuo no es entendido como un sujeto activo. Lo conforman por ejemplo la naturaleza del trabajo

de los progenitores, relaciones que mantiene un profesor con el resto de los colegas, entre otros. Por eso es importante reconocer como son esas relaciones, ya que afectan o benefician al sujeto directamente en el desarrollo integral y en la construcción de sus aprendizajes.

Hay otro sistema que es el macrosistema, que se refiere a las condiciones sociales, culturales y estructurales que determinan en cada cultura los rasgos generales de las instituciones, los contextos, entre otros. en los que se desarrolla la persona y los individuos de su sociedad. Lo constituye los valores propios de una cultura, costumbres. Es de vital importancia que el docente conozca esto, para que no genere rupturas entre su cultura, ya que hay unas dinámicas propias que hay que respetar, por ejemplo, un estudiante de una cultura indígena y utilice su lengua nativa, el docente debe buscar las estrategias apropiadas y pertinentes para que prime la lengua nativa y el español como segunda lengua, al igual que su forma de vestir, debe respetarse.

A estos ámbitos espaciales debe añadirse el cronosistema, que introduce la dimensión temporal en el esquema. Se incluye aquí la evolución cultural y de las condiciones de vida del entorno, los docentes deben actualizarse de acuerdo con la evolución, por ejemplo, estamos en la época donde la tecnología se ha transversalizado en la sociedad, en las relaciones humanas, educativas y si el docente toma esto como un punto a favor y empieza a emplear estrategias didácticas y pedagógicas de acuerdo a esto, va a favorecer al sujeto.

Es por esto la importancia de conocer y comprender al sujeto y su entorno y si estos saberes lo aplican en el momento de planear sus clases, habrá más posibilidades de que se logre un éxito en los procesos de aprendizaje de los sujetos.

Para el segundo encuentro de saber se tuvo como base las temáticas de: Estilos de aprendizaje, Inteligencias Múltiples.

Estilos de aprendizaje

Pensar los estilos de aprendizaje como línea de base las ideas y discusiones que surgieron en torno a ¿Qué tiene en cuenta los docentes al momento de planear una clase?

Y a partir de esto, reconocer la importancia de hablar, recordar y aplicar los estilos de aprendizaje en las practicas pedagógicas que realizan los docentes. Por lo tanto, estas discusiones y aprendizajes se basaron desde la perspectiva de Keefe (1988), que comprende que “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a los ambientes de aprendizaje.” (citado en Gallego, 2007 p. 3)

Desde esta perspectiva, se plantean tres (3) sistemas básicos de representación de los estilos de aprendizaje:

El primer sistema de representación es el visual, este es un el más dominante en la mayoría de las personas. Debido a que los sujetos tienden a pensar en imágenes y a relacionarlas con ideas y conceptos. Como por ejemplo cuando uno recurre a mapas conceptuales para recordar ideas, conceptos y procesos complejos. Por lo mismo, este sistema está directamente relacionado con la capacidad de abstracción y planificación

El segundo sistema de representación es el auditivo, las personas en las cuales predomina el sistema de representación auditivo tienden a recordar mejor la información siguiendo y rememorando una explicación oral. Este sistema poco permite abstraer o relacionar conceptos con la misma facilidad que el visual, pero resulta fundamental para el aprendizaje como la música y los idiomas.

El tercer sistema de representación es el kinestésico, se trata del estilo de aprendizaje relacionado con las sensaciones y/o movimientos. En otras palabras, es lo que ocurre cuando se aprende más fácilmente al moverse y tocar los objetos, como se camina al recitar información o se hace un experimento manipulando instrumentos de laboratorio. Este estilo suele ser más significativo, ya que tiende a generar un aprendizaje más consolidado y difícil de olvidar.

Inteligencias Múltiples

“Los niños no se cuestionan, se cuestionan las acciones que se realizan en la escuela” (AsDown, 2022-presente M16s21) - Partiendo de esta idea, en la escuela se han

realizado acciones segregadoras, que son barreras para los sujetos en el proceso de aprendizaje, entre estas barreras encontramos que aún hay instituciones que solicitan pruebas y Test de inteligencia, los cuales simplemente han servido para segregar, excluir, etiquetar y minimizar las expectativas de aprendizaje de los sujetos, partiendo de la idea que solo hay una inteligencia y que es medible.

Idea que no es real, no existe una única y exclusiva inteligencia, hay múltiples inteligencias, encasillarse a una sería desconocer los contextos en que el sujeto se desenvuelve, su historia de vida, sus experiencias, sus saberes prácticos, sus diferentes habilidades, capacidades y por eso Gardner (1987) plantea que:

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida. (citado en Armstrong, 2006. p.17)

Partiendo de esta idea, Gardner (1987) plantea ocho (8) tipos de inteligencias que se debe tener en cuenta en las aulas de clase, para así mismo potenciarlas:

Tabla 5

Tipos de Inteligencias Múltiples

Tipo de Inteligencia Múltiple	Definición
Inteligencia lingüística	Capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente (por ejemplo, como narrador, orador o político) o por escrito (poetas, dramaturgos, editores, periodistas). Esta inteligencia incluye la capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras, y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos son la retórica (uso del lenguaje para convencer a otros de que realicen una acción determinada), la mnemotecnia (uso del lenguaje para recordar información), la explicación (uso del lenguaje para informar) y el metalenguaje (uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje)

Tipo de Inteligencia Múltiple	Definición
Inteligencia lógico-matemática	Capacidad de utilizar los números con eficacia (matemáticos, contables, estadísticos) y de razonar bien (científicos, programadores informáticos, especialistas en lógica). Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones (si... entonces, causa-efecto), funciones y otras abstracciones relacionadas. Los procesos empleados en la inteligencia lógico-matemática incluyen: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.
Inteligencia espacial	Capacidad de percibir el mundo visuo-espacial de manera precisa (por ejemplo, como un cazador, un escolta o un guía) y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones (interioristas, arquitectos, artistas, inventores). Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.
Inteligencia cinético -corporal	Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos (actores, mimos, atletas o bailarines), y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos (artesanos, escultores, mecánicos, cirujanos). Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas, como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas, táctiles y hápticas.
Inteligencia musical	Capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (críticos musicales), transformar (compositores) y expresar (intérpretes) las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical. Se puede entender la música desde una perspectiva figural o «de arriba hacia abajo» (global, intuitiva), formal o «de abajo hacia arriba» (analítica, técnica), o ambas.
Inteligencia interpersonal	Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales (por ejemplo, influyendo en un grupo de personas para que realicen una determinada acción). Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo (los puntos fuertes y las limitaciones), la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, auto comprensión y autoestima.
Inteligencia naturalista	Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales (formaciones de nubes y montañas) y, en el

Tipo de Inteligencia Múltiple	Definición
	caso de los individuos criados en un entorno urbano, la capacidad de distinguir formas inanimadas como coches, zapatillas deportivas o cubiertas de discos compactos.

Nota: Tomado de Armstrong, T 2006. p.18.

Para el tercer encuentro de saber, se tuvo en cuenta temáticas como: Estrategias didácticas y materiales didácticos.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas se refieren a las diferentes tareas y actividades que realizan los docentes de forma sistemática para lograr aprendizajes en los estudiantes. Por otro lado, se comprendieron que, según Jiménez, Robles (2016) las estrategias didácticas pueden ser un elemento de reflexión para la propia actividad docente, ofreciendo posibilidades y expectativas de mejorar la práctica educativa. El docente para comunicar conocimientos utiliza estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de estos.

Por lo tanto, las estrategias didácticas son un elemento fundamental debido a que son un mediador del aprendizaje, por ello en el encuentro de saber, se brindaron espacios para compartir las diferentes estrategias didácticas que utilizan en el aula de clase los docentes, esto, permitió una reflexión crítica y el reconocimiento de la importancia de espacios de socialización de estas, para el mejoramiento y fortalecimiento de la práctica pedagógica docente, actualizar, innovar y crear nuevas posibilidades en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Además, el compartir y crear estrategias didácticas aplicando los diferentes estilos de aprendizaje, reconociendo las inteligencias múltiples, pero partiendo de las realidades y los contextos donde el sujeto se desenvuelve, sus habilidades y capacidades permite un mejor proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, se tomaron en cuenta algunos elementos que se visibilizaron en la actividad de construcción colectiva de una estrategia didáctica por parte de los docentes

Secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre. De acuerdo al propósito pedagógico la clasificación es: sondeo de conocimientos previos, motivación, establecimiento de expectativas adecuadas, apoyo a los contenidos curriculares, orientación de la atención de los alumnos, promoción de enlaces e integración entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, exploración y seguimiento, promoción de la discusión y la reflexión colectiva (Díaz, 2006 p.98).

Material didáctico

El hablar de estrategias didácticas, va directamente relacionado con el material didáctico que se puede emplear en el momento de orientar una clase, en este sentido se asume la postura de Guerrero (2009) que plantea “Los materiales didácticos son los elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software)” (p.1).

Teniendo en cuenta lo anterior, los materiales didácticos son aquellos materiales y equipos que ayudan a presentar y desarrollar las temáticas, construir saberes y aprendizajes a los estudiantes, en un contexto educativo determinado y puede tener una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.

Por lo que a partir de esta base teórica y las construcciones de saberes que los docentes han realizado con base en sus experiencias, emergió la cartilla Construyendo saberes sobre educación inclusiva (Apéndice J) donde encontrará diferentes temáticas, tips pedagógicos y estrategias didácticas que los docentes pueden utilizar e implementar en el aula de clase, basándose en las discusiones de las diferentes temáticas que se abordaron en los encuentros de saberes.

CAPÍTULO V

Reflexiones de fondo ¿Por qué pasó lo que paso?: Interpretación crítica.

Las reflexiones a fondo que se presentarán a continuación son el resultado de los análisis de interpretación cualitativa que surgen de los datos recolectados en los encuentros de saberes, los cuales permitió entrever tres categorías que dan sentido a los saberes que circulan en los profesores de las IEDs, estas son: saberes, emociones y sentires, por ultima, rol del educador especial.

Saberes: inclusión, normativa, sujeto, estrategias didácticas y currículo

Esta categoría emerge a partir de los saberes construidos por medio de las experiencias pedagógicas, trabajo colectivo entre docentes, retos y desafíos de los procesos educativos, las prácticas, concepciones y perspectivas construidas por los docentes. Es de resaltar que los saberes que tienen los profesores y profesoras desde las diferentes IEDs, dejaron entrever su experiencia profesional, la comprensión que tienen del mundo y como la llevan al aula, como perciben a sus estudiantes y así mismo qué prácticas pedagógicas implementan con relación a lo anterior.

A partir de tejer los saberes, se enuncian (5) subcategorías que se sistematizaron, las cuales son: inclusión, normativa, sujeto, estrategias didácticas y currículo como barrera para la educación inclusiva.

Figura 6

Circulo de diálogo IED CEIS



Inclusión

Esta subcategoría sobre los saberes de la inclusión, se relacionan directamente con la postura de cómo se asume y se vive la discapacidad, la dicotomía que sigue existiendo entre normalidad-anormalidad. Permitiendo identificar que las percepciones sobre la inclusión, por un lado, son consideradas como un proceso que involucra a todas y todos los sujetos sin importar sus condiciones socioeconómicas, físicas, intelectuales, étnicas, entre otras. Para que tengan acceso a una educación digna y de calidad, permitiendo su permanencia en el sistema educativo, bajo condiciones de equidad y participación.

Para mí la inclusión es el proceso por el cual se acoge a todos los seres humanos para que tengan derecho a la educación o las actividades en la institución bajo condiciones de equidad. (Docente A, comunicación personal, abril 2022)

La inclusión es un sistema de derechos (Docente A1, comunicación personal, abril 2022)

El tema incluye dilema éticos y morales del docente, se trata de garantizar, promover y atender los derechos de todas y todos (Docente B2, comunicación personal, abril 2022)

Para promover la inclusión y la interculturalidad es necesario poner en práctica acciones sociales como la solidaridad, la empatía, el respeto y la autoevaluarse como persona y como docente para proporcionar espacios de equidad. (Docente C3, comunicación personal, abril 2022)

Sin embargo, aún sigue existiendo una relación directa de asociar la inclusión con las personas con discapacidad, como si las otras características que tienen los sujetos de etnia, género, clase entre otras no fuesen relevantes, u otros grupos históricamente excluidos no necesitaran de procesos de inclusión. Así como lo menciona la docente en el encuentro de saber, que sitúa la inclusión a las PcD

La inclusión es la capacidad de reconocer a las personas que tienen una discapacidad física o comportamental como seres hábiles que pueden adaptarse al

aprendizaje a un ritmo diferente, que les permita desarrollar habilidades para adaptarse a la vida (Docente B, comunicación personal, abril 2022)

Yo creo que la Inclusión es acumular un sin número de personas en un mismo espacio con distintas discapacidades y necesidades educativas con un mismo currículo y un mismo docente. (Docente B1, comunicación personal, abril 2022)

La inclusión es un término que hace referencia al logro de la integración de personas con necesidades educativas especiales o sea lo de discapacidad dentro del grupo. (Docente C2, comunicación personal, marzo 2022)

La inclusión es la capacidad de reconocer a las personas que tienen una discapacidad física o comportamental como seres hábiles que pueden adaptarse al aprendizaje a un ritmo diferente, que les permita desarrollar habilidades para adaptarse a la vida. (Docente D2, comunicación personal, marzo 2022)

Del mismo modo, se sigue reforzando la idea de que la educadora especial, es la educadora de los *niños de inclusión*, que se sujeta a la persona con discapacidad (denominados también niños con Necesidades Educativas Especiales). como lo plantea Parra, M. (2021)

El término NEE, se convirtió en una etiqueta de señalamiento y segregación dirigida a los sujetos con discapacidad, haciendo que quienes interactúan con la población tengan comportamientos diferenciados al momento de interactuar, dentro y fuera del aula; para quienes son clasificados con NEE, las expectativas terminan siendo menores, olvidando que pueden existir otros factores que generan problemas al momento del aprendizaje o de interacción en la sociedad, pues de suponer que quienes presentan alguna necesidad de aprendizaje, deberían estar en centros especializados, debido a que requieren apoyos adicionales y cambios en el aula y la estructura física para acceder a la educación. (p,28)

Esto permite reafirmar que, aunque cambie las denominaciones, los constructos sociales persisten en una relación que sigue generando exclusiones. En las aulas de clase,

se sigue estigmatizando a las personas con discapacidad, realizando acciones diferenciadas a comparación de sus compañeros, o en algunas ocasiones los expulsan del aula, refugiándose en el argumento de que no aprende y que no deberían estar en la institución educativa, si no en centros especiales, junto a las educadoras especiales quienes se formaron para eso, desconociendo la educación inclusiva como un proceso y un derecho al cual todas y todos pueden acceder, bajo condiciones dignas.

Además de exclusiones por la discapacidad, se generan otras prácticas que segregan, excluyen, por ejemplo, en la realización de las cartografías sociales pedagógicas se vislumbró que hay docentes que segmentan a los estudiantes por el ritmo de aprendizaje y por cómo aprenden, generan pocas estrategias que permitan activar la motivación, la atención y los múltiples factores que influyen en los procesos de aprendizaje

Nosotros seguimos con el grado 8765, es un grado que en actitud y valores lo podemos calificarlo en diferentes formas, en la clase decidimos abrir tres mesas 1. VIP⁵ ellos son el 24% del curso, ellos quieren vivir muy bien pero sin ningún esfuerzo, después de tenemos 2. Ritmo moderado de aprendizaje calculamos que son el 46% y tenemos 3. Ritmo alto de aprendizaje, hemos notado que se intenta evidenciar una segregación lo que están buscando como integrar viendo la presión de los otros grupos, ellos ya están pidiendo ya integrarse con los otros grupos, ya están mirando la forma de como incluirse, se siguen dando los mismos temas, se tratan a todos por igual y el único que se está viendo que el hecho que ellos no quieran clase, traten de distraer al orientador no se les pone nada de cuidado, solo se les contesta cuando preguntan por la clase, inmediatamente se les pone todo el cuidado y se ha visto que ellos están en otra actitud, están desarrollando los trabajos en casa, de tal manera que realicen los talleres y utilicen los recursos de la clase y eso ha hecho también que estos estudiantes se manejen con la solidaridad que han

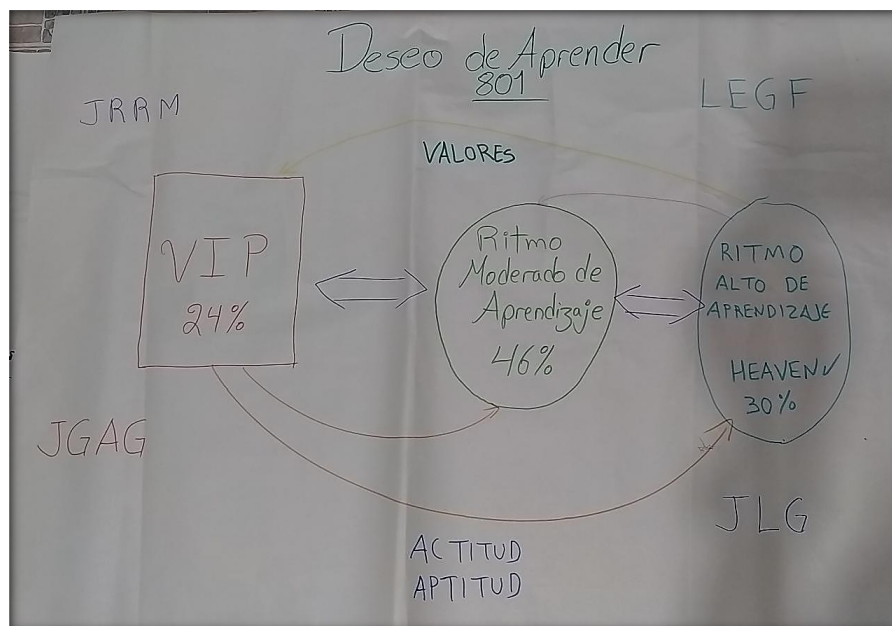
⁵ VIP, los docentes en la realización de cartografía social pedagógica, se refieren a VIP a los estudiantes que no trabajan en clase, están en la etapa de ser los populares y no están enfocados en aprender realmente.

migrado de VIP a un ritmo moderado o alto de aprendizaje, se han dado cuenta que al tratar de ignorarlos no en la parte de la materia, si no en la parte actitudinal de no querer estudiar.

Suena un poco excluyente como lo decíamos al principio el tema de inclusión es lo más excluyente, cuando yo hablaba de noveno yo decía usted acá, usted acá para que no genere esos combos que afecte el desarrollo de los que si desean aprender. De lo que hemos hablado nosotros es que hemos valorado el aprendizaje, no estamos calificando, estamos valorando esos procesos de aprendizaje entonces este grupito VIP, termina pasando como decía el video de ser este cuadradito a ser un circulito.” (Docente H, Docente P, Docente Q, comunicación personal, marzo 2022)

Figura 7

Cartografía social pedagógica



Otra característica que se le adjudica a los saberes, de cómo se comprende y vive la inclusión desde el formalismo, es la percepción centralizada que los docentes enuncian al reconocer que se ha tornado el proceso de trabajo con la población con discapacidad en diligenciar formatos como es el PIAR, el cual desde el Decreto 1421 del 2017, se asume solo para las personas con discapacidad, que les da un cambio desde el discurso y los

informes, pero no desde las acciones significativas que permitan aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los sujetos en el aula de clase.

El PIAR se está manejando con otra chica que también trabaja en esta área y pues ahí envían el diagnóstico y de acuerdo a lo que uno hace en clase lo llena o lo diligencia que el estudiante cumple, qué hace, qué entrega, pero algunas veces se hace más como formalismo porque yo no logré conectar como tengo 22 cursos son aproximadamente 800 estudiantes y eso es muy complicado uno estar que hizo el que no hizo y cuando solamente enviar guías es muy complicado entonces lo que desea esencialmente, es de acuerdo a lo que uno conoce por lo menos cuando uno está en presencial diligenciar el PIAR por ejemplo hay otro pelado un niño que de séptimo uno le pone las actividades igual que los demás él es el primero entrega y está ahí pendiente él no necesita nada pero según el diagnóstico sí, entonces es muy complicado meterse en la cabeza que es lo que está entendiendo y qué es lo que hace a mi lado. (Docente F1, comunicación personal, julio 2022)

“Para mí la inclusión es el desarrollo del PIAR” (Docente C, comunicación personal, abril 2022)

A partir de esto, surgen incógnitas ¿Cómo se está asumiendo el diligenciamiento del formato? ¿Cómo se ha hecho la transición de la integración a la inclusión en las Instituciones Educativas? ¿Por qué se cambia el discurso y no las acciones? ¿Se da respuesta a la inclusión con el diligenciamiento de un formato? Los procesos de inclusión van más allá de un diligenciamiento de formato, va relacionado con la transformación de cómo los docentes ven a los sujetos, cómo los reconocen, qué tanto los conocen y como tienen en cuenta las características, sus historias de vida y sus voces que por muchos años han sido silenciadas, para que, con base en esto, se puedan planear y ejecutar una clase, donde todas y todos tenga la oportunidad de aprender y de realizar sus propias construcciones. Como lo plantea Echeita, Domínguez (2011) hay que:

Fortalecer la idea de la justicia como sustento de la inclusión educativa, para lo cual es necesario poner de manifiesto, precisamente, las incontables situaciones de

injusticia y discriminación educativa que experimentan algunos alumnos y alumnas (siendo estratégico para ello, precisamente, facilitar la amplificación de sus voces y sus historias de vida) (p.27)

Figura 8

Dialogo de saberes- IED Rafael Pombo



Normativa

Por otra parte, encontramos la subcategoría de normativa, que, en los procesos de inclusión se refleja como una imposición institucional y de Ley, ejerciendo las relaciones de poder dentro de las IEDs. Con relación a la normativa educativa e inclusiva colombiana, debido a que desde lo escritural se ha caracterizado por ser muy completa, sin embargo, cuando se hace el contraste con la realidad hay una brecha significativa, debido a que no responde con la realidad colombiana y de ciertos contextos en específico, por ejemplo, el contexto rural, la forma de ejecutarse y la inversión económica no es suficiente para todo lo que requieren los contextos y los sujetos para que se lleve a cabo en este caso una educación inclusiva que responda a las realidades que viven los sujetos en la escuela.

Rotular es negativo. Los decretos y las indicaciones nacionales están alejadas de la realidad del país, tanto social como del sistema educativo. Las realidades locales tienen necesidades particulares que no son cubiertas con la estandarización nacional, ni con las medidas que se toman para “flexibilizar” las

estrategias en los centros educativos. (Docente D, comunicación personal, mayo, 2022)

Como personas y como docentes estamos llamados a cumplir los mismos derechos constitucionales, los derechos de los niños, los Derechos Humanos, a darle acogida en cada uno de los procesos en este caso el derecho a la educación. Entonces se viene legislando en ese sentido, lo que pasa en nuestro país es que primero viene la norma, luego se trata de que los cambios se deben si o si en cada una de las instancias de la sociedad entonces, a veces el mismo sistema no ofrece esas garantías, por ejemplo, en la parte de infraestructura yo veo un atraso significativo aquí en Colombia con relación a la infraestructura por decir algo más evidente estamos en una institución educativa amenaza ruina, inclusive ya ha sido sellado muchas de las aulas y todo esto, entonces qué pensar de la inclusión cuanto a eso, esas son barreras tuvimos una época de un niño con silla de ruedas que entre todos teníamos que cargarlo para subirlo al aula, pero eso no depende directamente de un docente o de una rectoría o una coordinación sino el mismo estado que debe brindar esas garantías y eso por colocar un simple ejemplo por ahí mismo las dificultades que hay en las mismas dinámicas de la institución que no se hace inclusión cuando las determinaciones de una institución se toman de una manera unilateral y muchas veces no se consulta al estudiante, en ocasiones no se le da la oportunidad al estudiante, (Docente D1, comunicación personal, abril, 2022)

Siendo relevante mencionar, que estos análisis dejan entrever que para que la educación inclusiva se logre, se requiere cumplir con la normativa, no solo desde el formato, sino que se requiere inversión económica en infraestructura, profesionales como educadores especiales que capaciten y asesoren a los docentes y los procesos que se están llevando en las instituciones, también se requiere una inversión en material pedagógico, didáctico y lúdico que aporten a los procesos de inclusión de todas y todos los sujetos.

Además, las normativas y leyes deben tener en cuenta las realidades, los contextos. Colombia es un país donde las Instituciones Educativas por aula de clase hay más de 35 estudiantes, lo que genera que no se logre un proceso significativo de enseñanza-aprendizaje, no hay condiciones dignas para los docentes y para que esto se transforme debe empezar por cumplirse la legislación y esto solo es posible con inversión económica.

Sujeto

En los encuentros de saber, se identificó las diferentes percepciones que tiene los docentes, en relación con el estudiante como sujeto, por un lado, está la percepción de que todo ser humano, sin importar sus condiciones, tiene una esencia, cualidades, habilidades y potencialidades, es un ser sentipensante.

Todo ser humano independientemente de sus condiciones es importante, tiene un valor incalculable, aporta a la sociedad, es creado para trascender, vive circunstancias que no cambian su esencia y es único, irrepetible e irremplazable (Docente F, comunicación personal, mayo, 2022)

Los docentes que tienen esta percepción del estudiante propician espacios para potencializar sus capacidades y habilidades y no se centra en el déficit, en lo que no saben hacer, si no que tiene en cuenta las múltiples posibilidades para desenvolverse en la vida. Además, tienen en cuenta las voces, realidades y el contexto de los estudiantes y a partir de esto que planean y ejecutan las clases, parten de que tiene saberes y no como seres vacíos de conocimiento, reconocer esto es contribuir para que se fortalezcan los procesos de educación inclusiva en las IEDs.

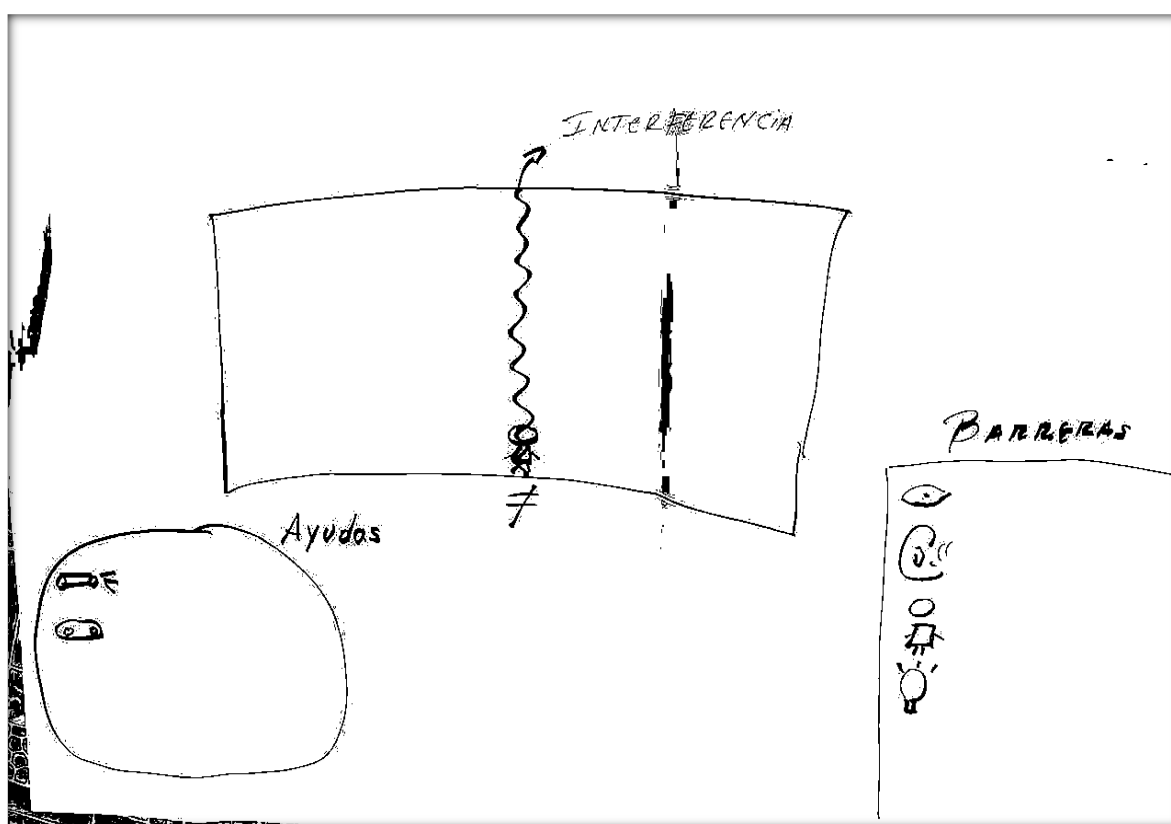
Por otro lado, están los docentes que, al mencionar el sujeto, centra el foco de atención a las personas con discapacidad, refiriéndose a ellos como *los niños con necesidades educativas especiales*, *Los niños de inclusión*, estas etiquetas peyorativas excluyen, marginalizan, segregan, lo encasillan como aquel ser que no puede, no hace, no comprende, minimizan las expectativas de los estudiantes con relación al aprendizaje.

Aquí colocamos un niño, es un niño de inclusión con discapacidad física, cognitiva, motriz, es necesario que el estudiante este aquí cerca de él, entonces esta

tanto en tercero como en cuarto tenemos diferentes ayudas como es la audiovisual, la simbolizamos por medio de una linterna, lo auditivo por medio de parlantes y video Beam. Tenemos unas barreras, la visual ya que el chico tiene dificultad visual, auditiva por el asunto que deben compartir el aula de clase, los estudiantes porque muchas veces se limita por la discapacidad física del chico de inclusión y el asunto cognitivo (Docente F2, comunicación personal, marzo, 2022)

Figura 9

Cartografía social pedagógica



En este sentido algunos de los docentes mencionan reiterativamente que se vuelvan abrir las aulas especializadas para las PcD, excluyéndolas del aula de clase y segregándolos, desconociendo sus habilidades, potencialidades y las múltiples estrategias que se pueden implementar para que se brinde una educación para todos, una educación inclusiva.

Yo sí considero que no es fácil, por más que uno busque poder hacerle entender al otro el tema que está trabajando con los otros 40 estudiantes es muy

difícil, primero porque mucha variedad de necesidades educativas especiales con los que un no trabajo primero si no logró identificar principalmente qué es lo que le está pasando a este chico, por más que yo me esfuerzo no voy a llegar a que él comprenda lo que yo estoy desarrollando. Yo estoy de acuerdo con lo que acaba de decir el profesor, de que si es necesario de que estos chicos estuvieran en un grupo donde lo dirige a una persona que realmente esté capacitada para manejarlos, porque iniciando con el número de estudiantes que nosotros manejamos lo veo muy difícilmente, puedo sacar 5 o 10 minutos para trabajar con el chico que tiene estos problemas no me siento tan poco con la capacidad de manejar su discapacidad para que el entienda lo que yo quiero transmitirle, por más que me esfuerce por más que yo quiera hacerle entender pienso que debería ser una persona capacitada que sepa manejar estos casos. (Docente G, comunicación personal, abril 2022)

Estas etiquetas discursivas se reflejan en las acciones de los docentes, los estudiantes con algún tipo de discapacidad están en las aulas de clase, sin embargo, los docentes les ponen actividades diferentes, están en clase matemáticas y en una esquina están los estudiantes con discapacidad rasgando papel o coloreando una cartilla.

Para que los docentes sigan transformando paulatinamente la percepción frente al sujeto con discapacidad como de *incapaz, enfermo* a un sujeto con múltiples características, habilidades, capacidades y potencialidades, debe eliminar primero la barrera actitudinal que presentan y empezar a pensar y ejecutar diferentes acciones pedagógicas que se pueden aplicar en el aula de clase para brindar una educación inclusiva, justa y digna.

Además, debe transformar la idea que los procesos de inclusión son para un profesional determinado, porque es algo que les compete a todos por ley, no a un profesional en específico y como lo plantea Echeita, Domínguez (2011)

Mientras el profesorado y los centros no estén en disposición y con recursos para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ajustados a las necesidades educativas de la diversidad de alumnado, la inclusión educativa seguirá siendo un deseo apenas realizable (p.30)

Figura 10

Construcción cartografías sociales-pedagógicas

Si bien, los encuentros de saberes permitieron a los docentes una percepción más amplia de los sujetos desde las diferentes formas de ser, sus historias de vida, reconociendo las formas en que aprenden, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, las estrategias didácticas y materiales, persiste la barrera actitudinal, la idea de que no deberían estar ahí en el aula, esto es un trabajo constante con los docentes, que en tres encuentros de saber por IEDs era muy complejo transformar, pero permitió que los docentes comprendieran y reflexionaran frente a su práctica docente y que no es un proceso opcional, es un proceso de corresponsabilidad de todas y todos.

Estrategias didácticas

La subcategoría estrategias didácticas emerge de uno de los encuentros de saberes, donde se permitió dar a conocer aquellas estrategias que han funcionado para los docentes al momento de orientar las clases y que logran obtener procesos de inclusión de todos los estudiantes, que en ocasiones suelen ser desconocidas entre docentes.

Estos espacios son fundamentales, en muchas ocasiones no sabemos que es lo que hacen mis otros colegas en sus clases y que nos pueden aportar en nuestro rol como docentes. (Docente F, comunicación personal, abril 2022)

Aprendí que todos los días se deben utilizar las estrategias didácticas dentro del aula sin importar el estado de ánimo o la cantidad de estudiantes, cada niño es

un mundo diferente, pero la diferencia la hacemos nosotros como docentes y dejamos muchas huellas de aprendizaje, de conocimientos y sobre todo de entrega y cariño en nuestros niños y niñas que a diario comparten en el aula. (Docente H, comunicación personal, abril 2022)

Aprendí la importancia de emocionar al estudiante, identificar intereses y gustos de los estudiantes para llegar a impartir conocimiento. (Docente I, comunicación personal, abril 2022)

Los docentes tienen saberes sobre estrategias didácticas, realizan actividades, materiales, talleres y proyectos que favorecen la educación inclusiva, potencializa las habilidades y capacidades de los estudiantes, sin embargo es necesario generar espacios mínimo una (1) vez por semestre para intercambiar las diferentes estrategias didácticas que han implementado en las clases con los docentes de la misma IED, para que todas y todos los tengan conocimiento y así puedan aprender, innovar y apropiarse de nuevas estrategias e implementarlas en sus clases.

Figura 11

Construcción colectiva de estrategias didácticas IED La Violeta



Estos son espacios de intercambio y construcción que aportan al rol docente y que debería estar dirigido por un profesional como un educador especial, que apoye y asesore

todas estas estrategias didácticas y facilitando las diferentes adaptaciones o variables que se pueden utilizar e implementar en cada una de las estrategias o material didácticos.

Cabe mencionar que la recolección de las estrategias didácticas de este encuentro de saber está recopilada en la cartilla construyendo saberes sobre educación inclusiva (Apéndice J)

Currículo como barrera para la educación inclusiva

En los encuentros de saberes los docentes reiteran que el currículo es una barrera para la educación inclusiva, por lo que emerge como subcategoría, debido a que el currículo se ha caracterizado en los últimos tiempos en ser una barrera para los docentes de aula, ya que están arraigados a los planes de estudio y lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional. Por lo que es necesario flexibilizar el currículo para minimizar barreras y así favorecer una educación para todas y todos.

Yo no puedo cambiar lo que hay en currículo y si el estudiante no puede hacer lo que dice ahí, es mejor que este en un aula o en un colegio con educadores especiales que son los que saben de ese tema de necesidades educativas especiales (Docente J, comunicación personal, junio 2022)

Debemos hacer lo que está en el currículo, porque o si no estaríamos incumpliendo nuestra labor como docentes (Docente J3, comunicación personal, junio 2022)

Esto seguirá siendo una barrera para todos los estudiantes que presentan algunas dificultades en el aprendizaje, siempre y cuando siga realizando pruebas estandarizadas homogeneizantes como las pruebas saber ICFES

La evaluación se constituye en un elemento curricular que, según la visión de quienes la organizan, puede servir para este fin o para excluir. De hecho, los resultados de las pruebas estandarizadas para la medición del éxito escolar son un escenario riesgoso desde el punto de vista del proceso de homogeneización o exclusión de la diversidad y pluralidad del ser humano. (Escalante, at al. 2021. p.1)

Así como el currículo en las escuelas no se flexibiliza, ni se adaptan los contenidos, en las pruebas tampoco, no tiene en cuenta las diferentes realidades,

los contextos de los estudiantes, las necesidades y adaptaciones que se deben hacer reales, no solo minimizar el número de preguntas, cuando siguen siendo igual de complejas de comprender porque no están diseñadas para el contexto real de los sujetos.

Las IEDs tiene como objetivo alcanzar los mayores y mejores puntajes, por esta razón los docentes no flexibilizan el currículo, el MEN plantea unos derechos básicos de aprendizaje y el docente es quien tiene la potestad de elegir qué temas y el nivel de complejidad, pero la presión de cumplir con el objetivo de un buen puntaje sesga las posibilidades de acoplar los contenidos, el nivel de complejidad a las realidades del contexto, las habilidades de los estudiantes. Y son por estas razones que el currículo seguirá siendo una barrera para lograr procesos de educación inclusivos reales.

Emociones y sentires

Esta categoría es transversal a las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el aula de clase, está relacionada estrechamente con las emociones y sentires que tienen los docentes con relación a la educación inclusiva, por las múltiples exigencias por parte de las entidades estatales, el diligenciamiento desbordado de formatos, las pocas garantías dignas para que el docente ejerza su rol bajo condiciones de calidad.

Y a partir del análisis se identificaron tres subcategorías: relaciones de poder entre el sistema educativo y el ejercicio docente, relación del educador especial y el docente de aula *regular* y la deshumanización de la labor docente (capacitaciones sin escucha).

Relaciones de poder entre el sistema educativo y el ejercicio docente

El sistema educativo se ha enfocado en cumplir unos parámetros curriculares, estándares y competencias. Sin embargo, no ha tenido en cuenta las voces y sentires de los docentes, por medio del Decreto 1421 del 2017 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, lo cual conlleva a que se cumplan unas pautas y directrices por parte de las Instituciones

Educativas como la implementación del PIAR, formato que obligatoriamente deben diligenciar los docentes.

Nos obligan a diligenciar formatos como el PIAR, tiempo que podríamos utilizar para realizar acciones pedagógicas en el aula de clase. (Docente K, comunicación personal, abril 2022)

La inclusión se volvió en llenar ese PIAR (Docente KL, comunicación personal, abril 2022)

Acción que causa molestia porque no se tiene en cuenta sus saberes y sentires frente al tema, no hay un rastreo de las acciones que se realizan en las aulas de clase y es un formato que se aplica solo a las personas con discapacidad, lo cual trae una consecuencia y es que asocian el diligenciamiento del formato con más carga laboral y recargue emociones negativas como frustración, estrés, agotamiento frente al sujeto con discapacidad.

Adicionalmente, se realiza poca o nula formación con personal capacitado que tenga en cuenta el contexto, las experiencias y saberes de los docentes, con relación a los procesos de inclusión, al diligenciamiento y aplicación del formato PIAR, a causa que entidades departamentales y estatales, entienden el tema de capacitación como un ejercicio unilateral, como si los docentes no tuvieran conocimientos, saberes y experiencias en su ejercicio profesional, lo que genera que estas capacitaciones no sean significativas, y su contenido sea poco apropiado para las realidades del contexto educativo específico donde los docentes ejercen su rol.

Por lo que se puede afirmar, que las exigencias del sistema educativo no están siendo coherentes con las garantías que brinda el estado con relación a una educación para todos, bajo condiciones de calidad tanto para los docentes como para los estudiantes.

Relación del educador especial y el docente de aula “regular”

En el transitar de los encuentros de saberes, se identificó que existe el sentir de los docentes que se han formado en una disciplina específica como matemáticas, lenguas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, entre otras, que no les compete

atender y realizar acciones que no le corresponden a sus respectivas áreas del conocimiento en las que se formaron, como realizar acciones pedagógicas que favorezcan los procesos de inclusión de todas y todos los estudiantes, para eso hay personas que se han formado en esa área como lo son los educadores especiales, quienes deben hacerse responsables de las personas con discapacidad.

El educador especial es quien tiene el conocimiento sobre la discapacidad. (Docente M, comunicación personal, abril 2022)

Deberían tener las personas de inclusión, en aulas aparte con los educadores especiales como antes lo hacían. (Docente N, comunicación personal, mayo 2022)

Yo aquí tengo el conocimiento específico en lo que me forme, en mi caso en Matemáticas y eso hace la necesidad que yo no tenga que atender cosas que no me corresponde. (Docente Ñ, comunicación personal, mayo 2022)

En ese sentido, para los docentes los educadores especiales deberían estar en *aulas especializadas* atendiendo a las personas con discapacidad, idea que corrobora que de una u otra forma los educadores especiales también son excluidos entre el gremio docente, por tener el conocimiento del abordaje pedagógico para la atención de las personas con discapacidad y personas con talentos y capacidades excepcionales.

Por lo que es necesario como lo plantea Parra (2021) que la educación especial sea

Un campo reconocido como tal, desde el cual se establezcan relaciones de reconocimiento con sus características, particularidades y heterogeneidades, que permitan una actitud y postura simétrica desde la cual dialogar. Se trata de reconocer y ser reconocidas en un mismo nivel, de tal forma que la discusión, el debate académico, conceptual y teórico se pueda desarrollar desde lugares que están situados simétricamente. No desde posiciones de subordinación epistemológica o conceptual. (p.186)

La educación especial y los profesionales que se forman en esta área de conocimiento, tiene un bagaje de saber importante que debe ser reconocido y no debe

minusvalorarse con otras áreas o disciplinas, debido a que este saber aporta a la educación inclusiva, a la formación de sujetos con y sin discapacidad, por su saber y formación Intercultural, por el trabajo con personas pertenecientes a comunidades LGBTIQ+, indígenas, campesinos, afrodescendiente, por el empoderamiento político y sus posturas sobre el sistema educativo en relación con las desigualdades que se viven en este país tan diverso como Colombia.

Actualmente es necesario, hablar de educación inclusiva, desde una apuesta intercultural, que permita la atención a la diferencia y diversidad como lo menciona Walsh (2012) desde el reconocimiento jurídico, siendo esta una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural.

Por lo que importante el reconocer al otro, identificando la relación e implicación que hay con ese otro desde múltiples esferas y es ahí donde el educador especial, tiene una mirada crítica, una apuesta práctica desde una prospectiva pluralista de los múltiples contextos, de los sujetos, de los saberes, de las prácticas y de las transformaciones sociales.

Condiciones laborales con relación a las exigencias institucionales y legislativas

En los últimos tiempos, la educación se ha centralizado en un diligenciamiento de formatos, que al final poco o nada se cumple de lo que queda escrito, debido a que no hay garantías óptimas para que los docentes ejerzan su rol con todas las condiciones dignas que aporten a una educación inclusiva y de calidad.

Condiciones laborales como tener un acompañamiento y formación constante en temas como inclusión, abordaje pedagógico, las estrategias didácticas que los docentes puedan implementar en el aula de clase, estrategias de evaluación; ya que desde la legislación sobre educación inclusiva que se implementó, los docentes se han afrontado a situaciones desconocidas, no tienen el suficiente conocimiento para abordar

pedagógicamente a las personas con discapacidad, migrantes, indígenas entre otros, que se relacionan con ese sentir del maestro, por las presiones de afrontar lo desconocido y pensarse que solo desde la teoría se soluciona las dificultades y la vivencia en el aula y lo personal es más profunda.

Me ponen 45 niños en un aula de clase y 2 o 3 son de inclusión, me exigen hacer un montón de cosas, llenar formatos como ese PIAR, pero nunca me preguntan cómo me siento, qué requiero para poder realizar mi labor como se debería. (Docente P, comunicación personal, mayo 2022)

Tampoco se ha hecho una inversión coherente con la realidad de las IEDs en cuanto a la infraestructura y suficientes profesionales para que no hayan 40 o 45 estudiantes por aula de clase, lo cual no favorece que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean óptimos. Todas estas desventajas que tienen los docentes han causado estrés, agotamiento, frustración y afecta directamente sus condiciones de salud física y mental.

Atender a los niños con necesidades educativas especiales me ha generado mucho estrés y agotamiento porque implica hacer más cosas, las cuales no sé y a veces nos dan algunas capacitaciones, pero no son suficientes para todo lo que se requiere. (Docente Q, comunicación personal, mayo 2022)

Por lo tanto, es importante que, desde lo legislativo e institucional con relación a la educación, se piensen desde las realidades de los contextos de las instituciones, agentes educativos y la comunidad en general, para que las exigencias sean coherentes con las condiciones laborales que se brindan a los docentes y así brindar una educación digna para todas y todos.

Los docentes tienen que asumir por ley lo que la legislación plantea, sin embargo, esto ha causado miedo, frustración hacia lo desconocido, es confrontarse con algo en lo que no están formados y capacitados, por eso es importante trabajar articuladamente con el educador especiales y el grupo interdisciplinar.

Deshumanización de la labor docente (capacitaciones sin escucha)

Se ha deshumanizado la labor docente, desde lo normativo se implementan acciones, las cuales desconocen las realidades sociales y emocionales que tienen los docentes como sujetos. Es necesario prestar atención al sistema educativo en general para que esta labor sea más humana y que los docentes no sientan la implementación de leyes como una obligación, sino que también hacen parte del poder trabajar en equipo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Sacan las leyes y se les ocurre capacitarnos, pero jamás nos preguntan, o, nos escuchan a nosotros como docentes sobre los procesos que se están llevando a cabo, las transiciones históricas en las que hemos vivido la educación, nada.

(Docente T, comunicación personal, mayo 2022)

Hay una dificultad por parte del sistema y entidades públicas, al salir la ley se realizan una (1) o dos (2) capacitaciones al año, como si esto fuera suficiente, con temas que piensan que son los acertados, desconociendo que los maestros tienen un bagaje de experiencias, saberes y que no son seres vacíos de conocimiento, esta es una de las dificultades más evidentes que se encontraron en este transitar. Es importante que todas las capacitaciones sin importar cuál sea la temática debe partir de las experiencias y saberes de los docentes y las realidades de las IEDs y debe pensarse como un proceso de co-construcción

Se deberían realizar y mantener las capacitaciones contextualizadas en nuestros estudiantes y nuestras realidades. (Docente Z, comunicación personal, junio 2022)

Cabe mencionar, que las capacitaciones relacionadas con los temas de educación inclusiva deberían estar dirigidos por profesionales que se han formado en este campo, como los educadores especiales, ya que desde la educación especial hay mucho por brindar en relación con el abordaje pedagógico de la población con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales y demás grupos poblacionales históricamente excluidos como LGBTIQ+, indígenas, campesinos, afrodescendiente. El cómo acercarse y trabajar mancomunadamente sin que haya una ruptura de las dinámicas propias del

docente de aula por su saber disciplinar específico, y adicional el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar que es importante para la consolidación de los procesos de aprendizaje para la vida y no solo en procesos escolares.

Adicional desde la educación especial, se consolidan reflexiones críticas acerca de la educación en la diferencia y con las diferencias, desde una perspectiva intercultural e inclusiva, que permita reconocer como se constituyen los sujetos, los múltiples contextos, los saberes, las prácticas y las transformaciones sociales para vivir todas y todos en comunidad.

Rol del educador especial

Esta es una categoría de análisis importante, ya que estuvo inmersa durante todo el recorrido investigativo, sin embargo, tuvo mayor impacto en los encuentros de saberes. Permitió conocer las percepciones que hay en relación de los docentes de aula frente al rol del educador especial en este contexto, por lo tanto, surgen dos (2) subcategorías: percepción de los docentes Sopó frente al rol del educador especial, rol del educador especial en contexto rural urbano y una reflexión a fondo desde la construcción como educadora especial.

Percepción de los docentes Sopó frente al rol del educador especial

Hay dos perspectivas hacia el educador especial, por un lado, un profesional esencial para el sistema educativo, que asesore y dirija capacitaciones que estén contextualizadas a las realidades y necesidades de las instituciones educativas, que esté permanente en la Institución mediando los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Liderando el grupo interdisciplinar para favorecer una educación inclusiva.

Por otro lado, está la percepción del rol del educador especial, enfocada en las personas con discapacidad, que solo debe estar en un aula especializada dentro de la institución realizando procesos de reforzamiento y dando clases a las PcD e inclusive hay docentes que plantean la necesidad de que se dé apertura de nuevo a las instituciones de

educación especial y allí deberían estar los educadores especiales haciéndose cargo de todos los casos que no tienen lugar en la escuela.

Estas dos percepciones se tensionan. Sin embargo, en la actualidad el municipio cuenta con un solo educador especial, lo que es insuficiente para suplir todas las necesidades que surgen en cada IEDs del municipio.

Y es por lo que, el rol del educador especial debe trascender, respondiendo a la diversidad que hay en el aula de clase como lo menciona Parra (2021)

Se requiere un educador especial formado en estrategias de atención a la diversidad, con bases teóricas claras, que modifique sus prácticas, con capacidad de generar estrategias de trabajo colectivo, pensando en una educación desde la escuela inclusiva para la diversidad. (p.52)

Hay que fortalecer el trabajo colectivo entre educadores especiales y los docentes de aula, para que esa percepción de que los EE deben hacerse cargo de los PcD ya no responde a las necesidades del momento histórico actual, los procesos de educación inclusiva competen a todos y se debe trabajar colectivamente respondiendo a la diversidad.

Y del mismo modo, desde las Instituciones que forman educadores especiales, fortalecer la formación desde lo plural e intercultural, respondiendo a la diversidad que hay en nuestro país, más allá de la discapacidad.

Rol del educador especial en contexto rural-urbano

Durante la experiencia se vislumbró la percepción que hay en el contexto rural y el contexto rural intermedio frente al rol del educador especial.

Los docentes de las zonas rurales tienen una connotación diferente frente al rol del educador especial. Por una parte, los docentes de aula ejercen su rol en las zonas de las veredas como La violeta, Meusa y San Gabriel, trabajan colectivamente entre docentes, las aulas de clase son pequeñas, y, así mismo son el número de estudiantes. Son docentes que han aprendido a reconocer a sus estudiantes desde múltiples factores, porque tienen estudiantes con discapacidad, extra-edad, campesinos, de diferente nacionalidad.

Características abordadas desde los diferentes modelos educativos los cuales se aplican en el contexto y que responde a esa diversidad, por lo que genera que la percepción del educador especial se relacione directamente con, talleres actualización de normativas, procesos educativos a implementar dentro de las instituciones educativas y en algunas ocasiones asesoramientos con temas del abordaje pedagógico de personas con discapacidad.

Situación que no acontece en la zona rural intermedia (urbana) de Sopó, las dinámicas de las IEDs Rafael Pombo y CEIS se asemejan más a la ciudad, se siguen realizando acciones de educación separada, por un lado, está, la educación *regular* y por otro lado está la petición de una *educación especial* solo para las personas con discapacidad acompañado por un educador especial.

Estos dos contrastes de la percepción que hay con relación al educador especial en la zona rural y la zona rural intermedia (urbana), permite entrever que hay muchas cosas por aprender del sector rural, desde los modelos educativos flexibles hay elementos que podría aportar significativamente a la educación regular, respondiendo a las múltiples características de los sujetos y el contexto.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) planteó unos Modelos Educativos Flexibles (MEF) que responden a las necesidades y dificultades que han presentado las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, según la política de educación rural los MEF vigentes son los siguientes

Según Carreo, González (2016) está Aceleración del aprendizaje, este es un modelo que busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de básica primaria que están en extra-edad, con miras a mejorar su potencial de aprendizaje, a que estos permanezcan en las escuelas y así avancen y culminen sus estudios. También encontramos el modelo educativo Posprimaria, que está pensado para ser desarrollado a partir de la formulación de proyectos pedagógicos productivos y mediante el uso de guías de aprendizaje.

Por otro lado, encontramos el modelo de telesecundaria, busca que los niños, niñas y jóvenes continúen con su proceso formativo, pero a diferencia de los ya mencionados,

centra sus estrategias en la televisión educativa y en modelos de aprendizaje en el aula. También encontramos el modelo de Servicio de Educación Rural —ser, el cual parte de la realidad y las potencialidades que existen en cada comunidad, así mismo define las líneas de trabajo y núcleos temáticos para la integración de las diferentes áreas del saber.

Si las Instituciones educativas, acogieran estos modelos educativos flexibles respondiendo a la diversidad que hay en el aula de clase, se fortalecerían los procesos de educación inclusiva y el educador especial, sería el mediador y asesor de estos procesos, trabajando colectivamente con los docentes de las IEDs.

Por otra parte, durante el proceso investigativo, el reconocimiento del contexto, de las necesidades y potencialidades que había en las IEDs y teniendo como base los saberes de los docentes, se realizaron los encuentros de saberes liderados por una educadora especial, que permitieron entrelazar los saberes, experiencias de los docentes con algunos parámetros y acciones que se deben implementar para fortalecer los procesos de educación inclusiva. Ahí se vislumbró uno de los roles que tienen el educador especial en este contexto y todos los saberes fueron recopilados en la cartilla guía “Construyendo saberes sobre educación inclusiva” que podrá encontrarla en el apéndice J.

Reflexión a fondo desde la construcción como educadora especial

A lo largo del trayecto académico y de formación como educadora especial, se van entretejiendo construcciones teóricas, experienciales y prácticas, que se ponen en escena en el contexto, donde se consolidan saberes y se de-construyen conocimientos. Desde el primer semestre del 2021 se desplegó un camino de aprendizajes y retos profesionales y personales.

Figura 12

Encuentro de saber liderado por educadora especial en formación



En este transitar me he cuestionado, en un primer momento ¿Cuál es realmente mi rol aquí, en un contexto rural-urbano como Sopó? ¿Qué es lo que voy a investigar? Luego surgieron emociones y sentires como la angustia e incertidumbre por la contingencia sanitaria provocada por la Covid-19, lo que causó que las primeras fases de la investigación fueran virtuales, lo cual fue un reto mediar la situación de conectividad, el discurso y los nervios que causaba estar detrás de una pantalla, aprendiendo todo el tiempo de esos saberes valiosos que tienen los docentes de cada institución, saberes que han construido y consolidado desde su formación académica, realidades, experiencias y prácticas pedagógicas.

Después de estas sensaciones, me fui sorprendiendo en como paulatinamente se iba abriendo el camino de lo que se investigaría y las construcciones que se generaban, no fue un camino recto, sino todo lo contrario, altibajos y desvíos que me enseñaron a manejar cada situación, y, así mismo responder poco a poco los interrogantes que surgieron en los

primeros meses, me iba dando cuenta de la importancia del rol del educador especial en el contexto educativo, más allá de un aula de clase.

Enfrentarme a tantas barreras actitudinales que los docentes han construido, no fue un camino fácil, la primera vez tensionó mis construcciones académicas, porque esas barreras las entendí en el transitar investigativo, por medio de los grupos focales, las encuestas, los encuentros de saberes y los análisis a fondo del porqué de la situación, más que señalar las barreras era comprender el por qué se habían generado, llegué a varias conclusiones entre esas es que todas las dificultades que ha tenido los procesos de educación inclusiva parte de un aspecto netamente económico, a partir de eso se entrevén otras causas como la falta de profesionales contratados como educadores especiales que asesoren y lideren los procesos de inclusión partiendo de los saberes y sentires de los docentes, sus experiencias y el contexto, la cantidad de estudiantes por aula, por más que los docentes se esmeren será muy difícil lograr procesos de enseñanza-aprendizaje significativos si no se reduce la cantidad de estudiante por aula.

Otro de los aprendizajes a los que llegué es que la educación rural y la educación especial tiene mucho por aportar a los procesos de inclusión en las IEDs, porque tiene el saber en relación a la lectura contexto, reconoce el para qué del conocimiento de las otras disciplinas en la enseñanza de los sujetos, las diferencias de aprendizaje de los sujeto y el abordaje pedagógico, además que tiene una formación intercultural, más allá de la discapacidad, como personas LGBTIQ+, indígenas, campesinos, afrodescendiente entre otros. La educación rural asumido modelos pedagógicos que han dado respuesta a las necesidades de los sujetos en ese contexto, modelos que tal vez podrían aplicarse y realizar variables y adaptaciones a las necesidades de las personas con discapacidad u otros grupos poblacionales.

*Figura 13**Encuentro de saber y aportes desde la educación especial*

Por último, desde esta experiencia investigativa, reconocí la importancia de resignificar el campo de la educación especial en diferentes contextos, como en este caso el educativo, el rol del educador especial va más allá de un aula de clase, hay que formar, asesorar y capacitar a los docentes, desde ahí también se aporta a una educación inclusiva, libre de discriminación, estigmatización y barreras, y hay que resaltar que no solo enfatizamos y formamos desde la discapacidad, hay que tener en cuenta el contexto sociocultural de un país como Colombia donde históricamente han existido grupos vulnerables, con unas desigualdades y condiciones de vida no dignas, como los migrantes, afectados por la violencia y el conflicto armado colombiano, los afrodescendientes, indígenas, campesinos, las mujeres, la comunidad LGBTIQ+, personas con discapacidad entre otros y es nuestro deber y compromiso como educadores especiales velar por los derechos y aportar desde nuestro quehacer educativo a una sociedad, más justa, equitativa y digna.

CAPÍTULO VI

Punto de llegada: Conclusiones y aprendizajes.

Este capítulo presenta las conclusiones a las que se llegaron de la sistematización de experiencias pedagógicas de los saberes y sentires de los docentes de las IEDs del municipio de Sopó, visibilización de la Sistematización de experiencias en otros escenarios académicos y las proyecciones que emergieron del proceso investigativo.

En un primer lugar, se concluye que es importante que en IEDs brinden espacios de construcción, intercambio de saberes y experiencias de educación inclusiva con los docentes, liderado por profesionales como educadores especiales, quienes tienen el saber sobre el abordaje pedagógico y didáctico de las personas con discapacidad y los grupos históricamente vulnerados para consolidar los procesos de educación inclusiva, teniendo como base las realidades del contexto, las potencialidades y las necesidades de las instituciones y las que emergen en el proceso.

Del mismo modo, las diferentes capacitaciones relacionadas con las normativas, acciones pedagógicas, proceso de inclusión, deben partir desde los saberes que tienen los docentes, reconociendo a los docentes como seres sentipensantes, que tienen conocimientos y no seres vacíos. Cuando se tiene en cuenta esto se vuelve realmente significativo el contenido, las temáticas que se abordan en los diálogos de saberes, que va más allá de una capacitación, es reconocer cómo los diferentes conocimientos se convierten en una co-construcción que favorecerá a los niños, niñas, jóvenes y a la educación.

Por otro lado, se concluye que los procesos de inclusión, ha generado emociones como frustración, estrés, agotamiento y en algunas ocasiones satisfacción, debido a que no hay un proceso continuo de formación que tenga en cuenta las realidades y necesidades de los docentes y el contexto, no hay condiciones dignas para que los docentes puedan ejercer su rol de manera digna y justa, es un aspecto transversal que se vislumbra desde sus voces y su quehacer.

Por lo que se puede afirmar, que desde que no se realice una inversión económica coherente con las realidades del país a nivel de educación, infraestructura y contratación de profesionales, la educación inclusiva será una utopía, ya que desde la normativa y el discurso parece de fácil implementación los procesos de inclusión, sin embargo, requiere unas bases económicas para que se haga realidad.

Los encuentros de saberes permitieron reconocer las diferentes percepciones que tienen los docentes en relación con el sujeto, por una parte, reconocen al sujeto como un ser humano sentipensante, con habilidades, capacidades, y, por otro lado, está que la concepción de la persona con discapacidad como un ser *incapaz, enfermo* que demanda más tiempo en el momento de realizar una clase, en diligenciar formatos extras de apoyos, que al final solo quedan en el formato.

Del mismo modo, los docentes utilizan la palabra *Necesidades educativas especiales* como un término excluyente, dirigido específicamente a las PcD, desconociendo que este es un término que es utilizado para referirse a las necesidades que cualquier persona sin importar las características físicas, socioeconómicas y culturales que tengan, necesitan apoyos para lograr los procesos de aprendizaje significativos. Término que se aclaró en el primer encuentro de saber en el círculo de dialogo, sin embargo, en transcurso de la construcción de saberes algunos docentes persisten en seguirlo utilizando de forma segregadora.

Otro de los saberes es la construcción social que han hecho los docentes en relación a la inclusión, por una parte reconocen la inclusión como un proceso que es corresponsabilidad de todas y todos los agentes educativos y que involucra a todos sin importar el género, la etnia, la clase, nacionalidad, discapacidad entre otros, y por otra parte se asocia la inclusión directamente con las personas con discapacidad, como si las otras características que tienen los sujetos de etnia, género, clase, entre otras, no fuesen relevantes, u otros grupos históricamente excluidos no necesitaran de procesos de inclusión. Estas construcciones y percepciones están ligadas a las experiencias que han vivido los docentes, a un aspecto moral y cultural.

Sin embargo, cabe aclarar que el encuentro de saberes permitió que los docentes confrontaran estas diferentes percepciones, conocieran otros puntos de vista teóricos y construcciones propias de los docentes en relación con el tema de inclusión y las implicaciones y acciones que este conlleva para lograr una educación inclusiva digna y de calidad.

Los docentes reconocen que es fundamental brindar espacios para conocer y reconocer las diferentes estrategias y material didácticos que los docentes de las Instituciones educativas utilizan, estos espacios permiten reflexionar, proponer e innovar en sus aulas de clase, aspecto que es importante para que los estudiantes aprendan y desarrollen los procesos cognitivos, físicos y emocionales.

Todas estas concepciones y construcciones que tienen los docentes deben seguir consolidándose, debido a que las transformaciones no se logran con dos (2) o tres (3) encuentros, capacitaciones o talleres, la formación de docentes en temas de educación inclusiva, concepciones, percepciones y estrategias didácticas debe ser un proceso continuo, colectivo, significativo y permanente.

Y como los docentes han manifestado en los encuentros:

En el colegio se necesitan profesionales de apoyo permanente para dar de manera eficiente cada saber y los estudiantes puedan progresar cada uno con sus circunstancias de discapacidad (Docente Q, comunicación personal, junio 2022)

La capacitación sobre inclusión debe ser continua, permanente y darnos herramientas pedagógicas para que los docentes las podamos poner en práctica en nuestra labor educativa. (Docente R, comunicación personal, junio 2022)

Más tiempo de capacitación. (Docente W, comunicación personal, junio 2022).

Además, se resalta que los encuentros de saberes permitieron escuchar a los docentes, construir nuevas concepciones, conocer estrategias didácticas novedosas que respondieran a las necesidades y así aportar a los procesos de educación inclusiva, permitiendo redireccionar algunas de las necesidades de las IEDs como la importancia de

que cada institución tenga un educador especial que asesore y lidere los procesos y realice un acompañamiento continuo.

Otra de las conclusiones, es que la educación rural y la educación especial tienen aún mucho por aportar a la educación *regular* o le educación en general para que se logre una educación inclusiva, digna justa y de calidad. Si la educación implementara algunos de los modelos educativos flexibles que hay en la escuela rural y lo aplica en las aulas, donde las características de los estudiantes son distintas por su nacionalidad, edad, discapacidades, etnia o grupo poblacional históricamente vulnerado al que pertenece, los procesos de enseñanza – aprendizaje responderían a esas necesidades y por ende estos procesos seria significativos,

Esto mismo sucede con los aportes que la educación especial puede brindar a la educación en general para que se consolide la educación inclusiva, hay saberes como el abordaje pedagógico y didáctico de las personas con discapacidad, talentos y/o capacidades excepcionales y demás grupos poblacionales vulnerados, el reconocimiento del contexto, la mediación entre los saberes que tienen el docente de aula con el saber disciplinar y las características socio culturales, comportamentales y sociales del grupo y las estrategias didácticas y pedagógicas que pueden implementar teniendo en cuenta estas características.

Visibilización de la Sistematización de experiencias en otros escenarios académicos

Esta investigación de Sistematización de experiencias pedagógicas y sentires de docentes, de las IEDs del Municipio de Sopó, Cundinamarca se presentó en diferentes eventos académicos, como en la III Convención Internacional de Educación Inclusiva, realizada el 14, 15 y 16 de septiembre del 2022 en la Universidad del Atlántico, con la ponencia titulada Saberes de Docentes sobre Educación Inclusiva en el municipio de Sopó, Cundinamarca , adicional se escribió el artículo “Experiencias de Saberes Sobre la Inclusión Educativa con Docentes en el Municipio de Sopó-Cundinamarca” a la revista CEDOTIC de la Universidad del Atlántico, el cual está en proceso de revisión y publicación.

Figura 14

Participación III Convención Internacional de Educación Inclusiva



También, se presentó la ponencia titulada Experiencias de Educación Inclusiva de Docentes del Municipio de Sopó, Cundinamarca en el III Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas, realizado el 12, 13 y 14 de octubre del 2022 en la Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia.

Figura 15

Participación III Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas



Adicional, se presentó a las IEDs del municipio la sistematización de experiencias y la cartilla de orientaciones “Construyendo saberes sobre educación inclusiva” como

resultado del proceso investigativo, en el Foro educativo “Habilidades socioemocionales una apuesta para el mejoramiento de la calidad educativa” que se llevó a cabo el 21 octubre del 2022.

Figura 16

Participación en el programa Radial “un Café con” en Sopó FM 95.6 Nuestra Radio



Y se participó en el programa Radial “un Café con” en Sopó FM 95.6 Nuestra Radio, el día 4 de noviembre del 2022, donde se visibilizo el proyecto a la comunidad Soposeña, con una conversación entre el locutor, la Educadora especial del Municipio Carolina Sánchez, la Doctora Mary Luz Parra por parte de la Universidad Pedagógica y la Educadora Especial en formación principal gestora del proyecto de sistematización de experiencias pedagógicas y sentires de los docentes de las IEDs del municipio. Este programa fue grabado y lo podrá encontrar en el siguiente link: <https://fb.watch/gAYVh8VAHz/>

Proyecciones

Es importante mencionar en relación a los temas que se abordaron en cada uno de los encuentros de saberes surgieron de la identificación de las necesidades fueron estructuradas en ejes problematizadores, hay un tema que por dinámicas de la

sistematización y de las IEDs del municipio, no se alcanzó abordar y es el tema referido a la *evaluación*, el cual debe proyectarse no desde un taller o capacitación, si no desde un ejercicio investigativo riguroso que responda a las necesidades que cada contexto tiene en relación al tema.

Del mismo modo, es importante aclarar que los encuentros de saberes se realizaron después de conocer el contexto, identificar potencialidades, necesidades, del dialogo de saberes entre docentes y el reconocimiento de este. Lo cual permitió construir unas líneas de saberes en los encuentros. Cabe mencionar, que algunas de las líneas de las que se plantearon se pueden utilizar e imitar, pero no son determinantes. Por lo que no se puede afirmar que va a funcionar en todos los lugares que se aplique, ya que las necesidades y el contexto pueden variar de acuerdo con las dinámicas sociales, culturales y económicas de las IEDs y de los saberes y experiencias de los docentes, lo cual repercute en los resultados de esta.

Apéndice A

Preguntas de los grupos focales⁶

<i>Ejes de exploración</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Preguntas</i>
Inclusión	Identificar las concepciones que tienen los maestros con relación a la inclusión y las dinámicas que esto implica.	<p>¿Qué entienden por inclusión?</p> <p>¿Qué barreras existen en los procesos de inclusión?</p> <p>¿Qué prácticas realizan a nivel actitudinal, personal y pedagógico que garanticen los procesos de inclusión?</p>
Discapacidad	Reconocer las perspectivas que tienen los maestros del municipio de Sopó frente a la discapacidad.	<p>¿Qué entiende por discapacidad?</p> <p>¿Cree que una persona con discapacidad es excluida por el hecho de tenerla?</p> <p>Posibles preguntas:</p> <p>¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?</p> <p>¿Qué entiende por el Plan individual de ajuste razonable?</p>
Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR	Analizar las diferentes concepciones, perspectivas, prácticas y usos que los maestros le dan al PIAR.	<p>¿Cómo han ejecutado el PIAR en la institución (qué acciones o prácticas han realizado ellos)?</p> <p>¿Usted cree que el PIAR le ha ayudado a cambiar sus prácticas educativas?</p> <p>¿Cree que esto aporta en los procesos de inclusión?</p> <p>¿Qué consideran que falta por aprender sobre el PIAR?</p> <p>¿Qué le cambiaría al PIAR?</p>
Estrategias didácticas	Reconocer la perspectiva, concepción, acciones y estrategias que los maestros tienen y que implementan desde su labor en el campo educativo.	<p>¿Qué estrategias utilizan en el aula de clase para garantizar el aprendizaje de todas y todos?</p> <p>¿Qué aspectos tienen en cuenta para realizar una clase?</p> <p>¿Qué fortalezas y dificultades se presentaban en el aula antes y ahora al momento de dar una clase?</p> <p>¿Qué le gustaría aprender sobre estrategias didácticas?</p>
Evaluación	Identificar las concepciones frente a la evaluación y los respectivos procesos, acciones que realizan los maestros para que se lleve a cabo.	<p>¿Qué entienden por evaluación?</p> <p>¿Qué estrategias de evaluación utilizan?</p> <p>¿Cada cuánto evalúan?</p> <p>¿Qué fortalezas y necesidades tienen ustedes al momento de evaluar?</p> <p>¿Qué le gustaría aprender en los procesos de evaluación?</p>

⁶ Instrumento elaborado por Alejandra Castaño Feria y Luisa Fernanda Ávila Duarte, con la colaboración y asesoría Dra. Mary Luz Parra Gómez.

Nota. La tabla contiene la guía de preguntas usadas en los grupos focales realizados con cada institución.

Apéndice B

Índice de Inclusión⁷

Estimado docente reciba un cordial saludo.

Desde el Eje de Docentes se realiza la siguiente encuesta dirigida a maestros de las Instituciones Educativas Departamentales Pablo VI, Rafael Pombo, CEIS Y La Violeta, la cual tiene el propósito de conocer su percepción sobre los procesos de educación inclusiva.

Esta encuesta se realiza en el marco del convenio con la Secretaria de Educación del Municipio de Sopó y la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en educación especial, por lo tanto, la información que usted suministre y sus datos personales son confidenciales y de uso académico.

1. Nombres y apellidos completos

2. Edad

3. Sexo

Femenino__

Masculino__

4. Teléfono

5. Correo electrónico

6. Carrera, título obtenido

7. Formación académica:

Especialización

En curso__ Culminada__

⁷ Instrumento tomado y adaptado por Alejandra Castaño Feria y Luisa Fernanda Ávila Duarte, con la asesoría de Dra. Mary Luz Parra Gómez y Dra. Diana Margarita Abello. a partir Tony Booth Mel Ainscow (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las Escuelas. Center for Studies on Inclusive Education.

Maestría

En curso__ Culminada__

Doctorado

En curso__ Culminada__

8. Tiempo ejerciendo la profesión: _____

A continuación, encontrará una serie de preguntas que pretenden identificar cómo se llevan a cabo los procesos de inclusión en las aulas de clase de las instituciones educativas del municipio de Sopó. Indique el grado de acuerdo o desacuerdo con cada pregunta, con base en la siguiente escala:

TA: Totalmente de Acuerdo

PA: Parcialmente de Acuerdo

NAD: Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo

PD: Parcialmente en Desacuerdo

TD: Totalmente en Desacuerdo

Eje de exploración	Preguntas	T A	P A	NA D	P D	T D
Inclusión	<p>¿Se evita el uso de estereotipos y etiquetas para referirse a estudiantes con dificultades de aprendizaje, de diferentes grupos poblacionales, contextos y culturas (campesinos, indígenas, afrodescendientes, Room, entre otros)?</p> <p>¿Considera que la diversidad es un recurso para apoyar el aprendizaje?</p> <p>¿La inclusión es un proceso relacionado con el aumento de la participación?</p> <p>¿Brinda el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?</p> <p>¿Considera que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?</p> <p>¿Considera que el apoyo para los estudiantes que experimentan barreras de aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela?</p> <p>¿Evita el personal docente utilizar etiquetas para los estudiantes como: “niño o niña con necesidades educativas especiales” “el niño o niña de inclusión”?</p>					

Eje de exploración	Preguntas	T A	P A	NA D	P D	T D
Plan Individual de ajustes Razonables	<p>¿Procura desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?</p> <p>¿Realiza adaptaciones al currículo teniendo en cuenta las culturas y creencias religiosas de los estudiantes?</p> <p>¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?</p> <p>¿Considera que el Plan Individual de Ajustes Razonables-PIAR ha aportado en los procesos de inclusión de la institución?</p> <p>¿El Plan Individual de Ajustes Razonables-PIAR ha incidido en su ejercicio como docente dentro del aula?</p> <p>¿Al momento de realizar un ajuste razonable usted omite temáticas u objetivos de aprendizaje?</p>					
Discapacidad	<p>¿El profesorado evita ver las características relacionadas con la discapacidad como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes?</p> <p>¿Se evidencia la exclusión de las personas con discapacidad en el aula de clase?</p> <p>¿Cree que la discapacidad sea una barrera para desempeñar su rol como docente?</p> <p>¿Considera que los maestros tienen barreras actitudinales al momento de realizar las clases?</p> <p>¿Cree que la persona con discapacidad tiene limitaciones como individuo para hacer parte del sistema educativo?</p> <p>¿El profesorado trabaja colaborativamente para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todos los estudiantes?</p> <p>¿Todo el personal docente conoce los recursos disponibles en la institución para apoyar el trabajo en sus clases?</p>					
Estrategias didácticas	<p>¿Existe una amplia gama de libros para todos los estudiantes con una variedad de lenguas utilizadas por ellos?</p> <p>¿En la institución educativa hay material adaptado en sistema Braille y grabaciones en audio para estudiantes con discapacidad visual?</p> <p>¿El personal docente utiliza eficientemente las aplicaciones tecnológicas como WhatsApp, correo electrónico entre otros, para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Utiliza oportunamente las nuevas plataformas tecnológicas disponibles? ejemplo: los ambientes virtuales de aprendizaje, entre otras.</p>					

Eje de exploración	Preguntas	T A	P A	NA D	P D	T D
Evaluación	<p>¿Realiza ajustes razonables dentro del aula de clase?</p> <p>¿Tiene en cuenta los estilos de aprendizaje al momento de orientar la clase?</p> <p>¿Incentiva al estudiante a que tenga metas de aprendizaje y no de resultados?</p> <p>¿Brinda a los estudiantes oportunidades para clarificar los requisitos de los deberes para la casa antes de finalizar las clases?</p> <p>¿Comprueba el profesorado el progreso de todos los estudiantes durante las clases?</p> <p>¿Los informes de evaluación tienen en cuenta las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?</p> <p>¿Utiliza estrategias de evaluación diferentes a las orales y escritas de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?</p> <p>¿Involucra a los estudiantes en la evaluación y retroalimentación de los resultados de su aprendizaje?</p> <p>¿Al momento de evaluar a sus estudiantes utiliza la heteroevaluación y la coevaluación?</p> <p>¿Hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos para detectar y abordar dificultades específicas?</p> <p>¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios y así ajustar las programaciones y la enseñanza a las necesidades detectadas?</p> <p>¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo: utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, ¿de fotografías o de una grabación?</p>					

Nota. Esta tabla contiene las preguntas de la encuesta realizada a docentes en el

Primer momento.

Apéndice C

FORMATO DE REGISTRO DIARIO

Este formato está diseñado para ser llenado de forma individual y diaria, dando cuenta del trabajo realizado

Nombre:




Fecha:

Proyecto / área / programa / sección:

Qué hice hoy	Tiempo utilizado	Para qué lo hice	Quienes participaron	Resultados	Observaciones e impresiones

Nota. La tabla que se visualiza es el formato para usar en el segundo momento de la investigación, para recolectar la información y la experiencia de cada sesión realizada.

Apéndice D. Formato de docentes

 <p style="text-align: center;">Encuentro de Saber N°__ Eje de docentes ejedocentes@gmail.com Liderado: Alejandra Castaño Fera Asesorado: Mary Luz Parra</p>   <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>			
Nombre:		Institución Educativa	
Fecha:			
Correo electrónico:			
¿Qué sabía?			
¿Qué aprendí?			

Observaciones**Apéndice E. Página web**

Este es el enlace se encuentra de la página web “construyamos saberes sobre inclusión” <https://ejedocentes.wixsite.com/my-site>

**Apéndice F. Consentimiento informado FOR009GSI
AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES**

_____ Ciudad y fecha

_____,
identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en

_____, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales , necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas

necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar mis datos personales de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Nota: Este consentimiento informado fue usado en el primer momento “Punto de partida: Exploración, análisis e identificación de los ejes problematizadores de la sistematización con los docentes que participaron en los grupos focales.

Apéndice G

Formato para la construcción de estudios de caso

CONSTRUCCIÓN DE CASOS	
Nombres de los integrantes del grupo de trabajo:	
Fecha:	
Institución educativa:	
Sede:	
<i>Datos básicos y generales del estudiante (Nombre, grado, conocimientos sobre su contexto de viviendo y familiar..)</i>	
<i>Fortalezas, habilidades, capacidades del estudiante para el aprendizaje</i>	

<i>Necesidades para el aprendizaje</i>	
<i>Estilos de aprendizaje, Inteligencias múltiples que identifica del estudiante</i>	
<i>Observaciones generales</i>	

Apéndice H

Guía diseño de estrategia didáctica

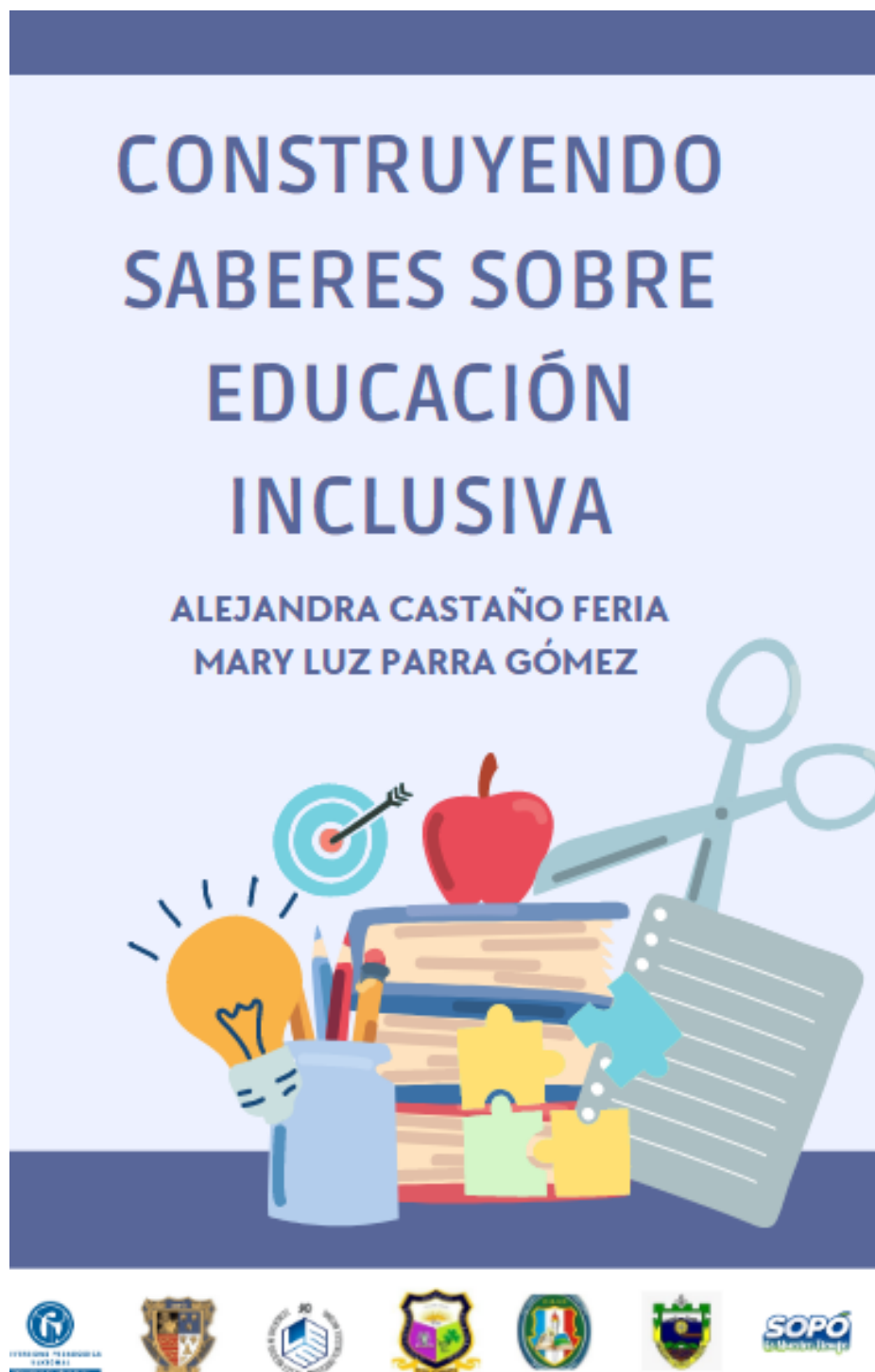
DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA			
NOMBRE DE PARTICIPANTES			
GRUPO:			
NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICA:			
ASIGNATURA:			
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:		CONTEXTO :	DURACIÓN:
TEMA:	OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS	SUSTENTACIÓN TEÓRICA:	
CONTENIDOS: Conceptuales:			
Procedimentales:			
Actitudinales:			
SECUENCIA DIDÁCTICA		MEDIOS Y RECURSOS	EVALUACIÓN

Categoría-Emociones y sentirse		
Objetivo-Interpretar e analizar las emociones y sentimientos de los docentes de la IED en relación con la inclusión.		
Sub categoría	Vozes	Interpretación
Relación de poder entre el sistema educativo y el ejercicio docente	"Hay obligación de diligenciar formatos como el PIAR, tiempo que podríamos utilizar para realizar acciones pedagógicas en el aula de clase"	El sistema educativo ha enfocado en cumplir una parámetro curricular, estándares y competencias. Sin embargo, no ha tenido en cuenta las voces y sentirse de los docentes, por medio del decreto 1421 del 2017 "por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad" la cual conlleva a que se cumplan un parámetro y directrices por parte de la Institución Educativa como la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, formatos que obligatoriamente deben diligenciar los docentes. Acción que causa molestia porque no se tiene en cuenta sus labores y sentirse frente al tema, no hay un retraso de las acciones que se realizan y se un formato que se aplica a la hora de preparar con discapacidad, la cual trae una consecuencia y se que acción esta con más carga laboral y recar que omisionar frente al sujeto con discapacidad. Adicionalmente una previa formación con personal capacitado en temas relacionados con preparar de inclusión, frente al diligenciamiento y aplicación de este formato.
Relación del educador especial-Educador de aula regular	"El educador especial es quien tiene el conocimiento sobre la discapacidad" "Deberían tener las herramientas de inclusión, en su lugar aparte con los educadores especiales como antes la acción" "Ya aquí tengo el conocimiento específico en la que me forme, en mi caso en Matemáticas y eso hace la necesidad que yo no tenga que atender cosas que no me corresponden"	Existe el sentir de los docentes que se han formado en una disciplina específica como matemáticas, lengua, ciencias naturales, ciencias naturales, Edu. Física entre otras, que no les compete atender y realizar acciones que no le corresponden a su respectivo área del conocimiento en las que se formaron, como realizar acciones pedagógicas que favorecen las acciones de inclusión de todos y todas las estudiantes, pero eso hoy preparar que se han formado en otra área como la zona de los educadores especiales, quienes deben hacerlos responsables de las acciones con discapacidad. Y en consecuencia, para los docentes los educadores especiales deberían estar en aulas especializadas atendiendo a las personas con discapacidad, idea que corrabora que de una u otra forma los educadores especiales también sean excluidos entre el gremio docente, por tener el conocimiento del abordaje pedagógico para la atención de las personas con discapacidad y preparar con talentos y capacidades excepcionales.
condicionales laborales- exigencias institucionales y legales	"Me piden 45 niños en un aula de clase y 2 a 3 en de inclusión, me exigen hacer un manifiesto de cosas, llenar formatos como el PIAR, por eso me preguntan cómo me siento, que requiera para poder realizar mi labor como deberé" "Atender a la niña con necesidades educativas especiales me ha generado mucha estrés y agotamiento porque implica hacer más cosas, las cuales nace y se generan con algunas capacitaciones, pero no son suficientes para toda la que se requiere" Los docentes tienen que asumir por ley la que la legislación plantea, sin embargo esta ha causado	La educación se ha controlado en un diligenciamiento de formatos, que al final se cumple de lo que se pide allí, debido a que no hay garantías óptimas para que los docentes ejerzan su rol con todas las condiciones dignas que aporten a una educación inclusiva y de calidad. Condiciones laborales como tener un acompañamiento y formación constante en temas como inclusión, abordaje pedagógico, las estrategias didácticas que los docentes pueden implementar en el aula de clase, estrategias de evaluación. Ya que desde la legislación sobre educación inclusiva se implementó, los docentes han tenido que afrontar situaciones desconocidas que no tienen el conocimiento para abordar pedagógicamente a las personas con discapacidad, migrantes etc. Tampoco se ha hecho una inversión coherente con la realidad en infraestructura y preferencialmente para que no haya un 40 a 50 estudiantes por aula de clase, la cual favorece que los profesores de enseñanza y aprendizaje se agosten.

Apéndice J

Cartilla "Construyendo saberes de Educación Inclusiva" véala completa en el siguiente Enlace:

<https://www.yumpu.com/es/document/read/67346662/cartilla-construyendo-saberes-sobre-educacion-inclusiva>



Referencias Bibliográficas

Alcaldía Municipal De Sopó. (2020). Plan de desarrollo 2020 - 2023 1. <http://www.sopocundinamarca.gov.co/Transparencia/Plan de Desarrollo Municipal 20202023/Diagnostico Plan de Desarrollo 2020-2023.pdf>

Alcaldía Municipal de Sopó. (s,f). Secretaria de salud- Programas. Obtenido de Sopo-es

nuestro tiempo: <https://www.sopo->

[cundinamarca.gov.co/NuestraAlcaldia/Paginas/Secretar%C3%ADa-de-Salud.aspx](https://www.sopo-cundinamarca.gov.co/NuestraAlcaldia/Paginas/Secretar%C3%ADa-de-Salud.aspx)

Alcaldía Municipal De Sopó. (2019). Análisis de Situación de Salud en el Municipio de Sopó con el Modelo de los Determinantes Sociales de Salud. 2019.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/Forms/DispForm.aspx?ID=20938>

AsDown (Anfitrión) (Presente-2022) “ABC de la educación inclusiva” Episodio 6: Barreras de la Educación Inclusiva (Podcast) [https://asdown.org/abc-de-la-educacion-](https://asdown.org/abc-de-la-educacion-inclusiva/)

[inclusiva/](https://asdown.org/abc-de-la-educacion-inclusiva/)

Arnaiz, P. (1997). Integración y segregación, inclusión. N P. Arnáiz y R. De Haro (Eds). 10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro.

Actas de Científica Anual de para (AEDES). Murcia: Servicio de Publicaciones de (pp. 313-354).

Arias 2012. El círculo de conversación como estrategia didáctica: Una experiencia para reflexionar y aplicar en educación superior. San José, Costa Rica. Tomado de:

https://www.researchgate.net/publication/279495922_El_circulo_de_conversacion_como_estrategia_didactica_Una_experiencia_para_reflexionar_y_aplicar_en_educacion_superior/fulltext/55b5928e08aed621de02e1d8/El-circulo-de-conversacion-como-estrategia-didactica-Una-experiencia-para-reflexionar-y-aplicar-en-educacion-superior.pdf

Armstrong T (2006) Inteligencias Múltiples en el aula de clase. Guía práctica para

educadores. PAIDÓS Educación. España http://partidodeltrabajo.org.mx/2017/wp-content/uploads/2017/08/inteligencias_multiples_web.pdf

Ávila L.2018. Cartografía social. [Archivo de Video]. YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=TyjAIUCfEUE>

Barton, L. (2009). Estudios sobre la discapacidad y la búsqueda de la inclusividad.

Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.

Booth T, Ainscow (2000). Índice de inclusión. CSIE: Mark Vaughan. UNESCO.

Bonetto 2016. El uso de la Fotografía en la investigación social. Revista Latinoamericana de

Metodología de la Investigación Social. Argentina. Tomado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454287#:~:text=La%20fotograf%C3%ADa%20permite%20observar%2C%20analizar,de%20registro%20de%20lo%20observado.>

Camargo A, (2018) Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia Revista

Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad,

vol. 4, núm. 4, 2018, octubre-, pp. 181-187 Universidad de Jaén España.

Carrero M, González, M (2016) La educación rural en Colombia: experiencias y perspectiva.

Revista Praxis Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Tomado de:

file:///C:/Users/HP/Downloads/La_educacion_rural_en_Colombia_experiencias_y_pers.pdf

Celemín, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Angel, C. (2016). Formación a

Docentes. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C.

Recuperado de: [https://www.saldarriagaconcha.org/wp-](https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Libro4-FormacionADocentes.pdf)

[content/uploads/2019/01/Libro4-FormacionADocentes.pdf](https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Libro4-FormacionADocentes.pdf)

CEIS, I. E. D. (2013). SISTEMA EDUCATIVO RELACIONAL SERC. WIX.

<https://iedceis.wixsite.com/2016/serfceis>

Constitución Política de Colombia [Const]. Artículo 70. 1991 (Colombia)

CÓRDOVA, I. (2010): Evaluación de la educación. Universidad Nacional Autónoma de

México. ESCANERO, J. F. (2007): Formular y evaluar competencias. Prensas

Universitarias de Zaragoza.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2021). ¿Cuántos somos?

Díaz B. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de

habilidades cognitivas en el bachillerato. Perfiles Educativos, (82). ISSN: 0185-2698.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>

- Díaz, Á. (2006). El enfoque de las competencias en la educación. ¿una alternativa o un disfraz de cambio. En perfiles Educativos. Vol. XXVIII. No. 111. P. 7-36. Tomado de <http://virtual.chapingo.mx/propo/lecturas/competencias.pdf>
- Decreto 1421 Ministerio de Educación (2017) Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención a la población con discapacidad. Tomado de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Echavarría, J. L. (Enero-Junio de 2013). De la naturaleza jurídica del derecho a la salud en Colombia. Obtenido de Ministerio de Salud: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/IA/SSA/naturaleza-juridica-derecho-salud-colombia.pdf>
- Echeita, G. Ainscow M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, nº 12.págs. 26-46. Tomado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita G. Domínguez A, (2011) educación inclusiva. Argumento, Caminos y encrucijadas. Ediciones Universidad de Salamanca. Aula, 17, pp. 23-35. Tomado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8393>
- Escalante E. Borjas M. Pacheco, M, Anturi M (2021) Evaluación del éxito escolar: análisis de Colombia frente al derecho a la equidad. Rev. Derecho no.53 Barranquilla. Tomado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-86972020000100059
- Feria y Zuñiga 2016. Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés. Revista Praxis. Tomado de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ObjetosVirtualesDeAprendizajeYEIDesarrolloDeAprend-5907248.pdf>
- Gallego, D. (2007) Los estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. ICE de la Universidad de DEUSTO. Ediciones Mensajero. Bilbao, España. Tomado de: https://www.researchgate.net/profile/Domingo-Gallego/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_di

agnostico_y_mejora/links/5847158708ae8e63e6308a5d/Los-Estilos-de-Aprendizaje-Procedimientos-de-diagnostico-y-mejora.pdf

- García A, (2017) Las necesidades Educativas Especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 25, núm. 96, julio-septiembre,2017, pp. 721-742 Fundação Cesgranrio Rio de Janeiro, Brasil. Tomado De: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399552161009>
- Gifre, M, Guitar M. (2012) Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Universidad de Girona. Contextos Educativos, 15 –p 79-92. Tomado de: <http://www2.udg.edu/Portals/92/ecis/conextoseducativos2012.pdf>
- Gutiérrez M (2015). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas para desarrollar la expresión y comunicación emocional del alumnado y profesorado. EMOCIONES. Revista de Expresión y Comunicación Emocional. Pg. 74-92. Tomado de: http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2020/09/RE_N307.pdf
- Guerrero A. (2009) LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN EL AULA. Revista Digital para Profesionales de Enseñanza- Andalucía, España. Tomado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>
- Jara, O. (2011). ORIENTACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS [Libro electrónico]. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias.
- Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Primera edición colombiana.
- Jiménez, A. Robles F. (2016) Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Revista EDUCATECONCIENCIA. Volumen 9, No. 10. ISSN: 2007-6347. Tepic, Nayarit. México Pp. 106-113 Tomado de: <http://192.100.162.123:8080/bitstream/123456789/1439/1/Las%20estrategias%20didacticas%20y%20su%20papel%20en%20el%20desarrollo%20del%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje.pdf>

- Leiva, J.J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, N° 20. pp. 149-182
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. Scileo. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.
- Municipios de Colombia. (2021). Sopó en la región de Cundinamarca - Municipio y alcaldía de Colombia - alcaldía Colombia - Información alcaldía, ciudades y pueblos de Colombia.
- Naciones Unidas. (2008). "Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". Artículo 24. Serie de capacitación profesional N° 15. Nueva York y Ginebra.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 19 (2), pp. 93-110. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157. [file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-UnMarcoCualitativoParaLaRecoleccionYAnalisisDeDato-3798215%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-UnMarcoCualitativoParaLaRecoleccionYAnalisisDeDato-3798215%20(1).pdf)
- Parra, M (2021) SABERES CONSTRUIDOS POR LAS VOCES DE MUJERES SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. Una mirada desde las Epistemologías del Sur. Universidad Santo Tomas. (Tesis doctoral) Bogotá, Colombia. Tomado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/43138>

- Ramírez V. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 211-230. doi:
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- RAE 2001 Diccionario de la lengua española. Madrid. Tomado de:
<https://www.rae.es/drae2001/tensi%C3%B3n>
- Sánchez E. 2003. Páginas web educativas: hacia un marco teórico. Revista Científica de comunicación y educación. Tomado de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-PaginasWebEducativas-859194.pdf>
- Salazar (2020) Con los pies en la tierra. El espectador. Tomado de:
<https://blogs.elespectador.com/politica/con-los-pies-en-la-tierra/la-colombia-profunda-pais-los-blanquitos-carelimpios-ciudad#:~:text=Este%20t%C3%A9rmino%20se%20us%C3%B3%20para,dio%20entr e%201861%20y%201865>
- Skliar, C. (2005) poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, p. 11-22. Tomado de:
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- UNICEF (2014) Definición y clasificación de la discapacidad. Cuadernillo 2. Adaptación por UNICEF LACRO en 2018, en la Ciudad de Panamá. Tomado de:
<https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, N.º. 1-2, p. 61-74. Tomado de:
<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>