



DIANA CAROLINA RAMÓN DURÁN

Maestría en Educación.

Fundación Universitaria Católica del Norte

Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas.

Correo: dicarodu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8744-4047>



SINDY ALEJANDRA ZAPATA CRUZ

Maestría en Educación

Fundación Universitaria Católica del Norte

Licenciada en Lengua Castellana

Correo: zsindy733@gmail.com



FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN PARA TODOS EN LA SOCIEDAD, DESDE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN EL AULA DE LAS ESTUDIANTES DE LA IED ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE SANTA MARTA

FORMATION AND PARTICIPATION FOR ALL
IN SOCIETY, FROM INCLUSIVE PEDAGOGICAL
PRACTICES IN THE CLASSROOM OF THE STUDENTS
OF IED ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA
AUXILIADORA DE SANTA MARTA

DIANA CAROLINA RAMÓN DURÁN ¹¹ (FMA)
SINDY ALEJANDRA ZAPATA CRUZ¹²

RESUMEN

El imperativo de la educación inclusiva nos permite pensar en la educación como ente de transformación social que garantiza la construcción de una sociedad justa y equitativa. Estas son ideas que representan para el sistema educativo

¹¹ Maestría en Educación. Fundación Universitaria Católica del Norte. Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas. Correo: dicarodu@gmail.com

¹² Sindy Alejandra Zapata Cruz. Maestría en Educación. Fundación Universitaria Católica del Norte. Licenciada en Lengua Castellana. Correo: zsindy733@gmail.com

colombiano, y en concreto para la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, en el grado 7A, un desafío desde sus cimientos ya que, encarna la necesidad de garantizar la atención de calidad, instaurar un diseño curricular que responda a la idea de igualdad de oportunidades para cada estudiante, la flexibilización de los ambientes de aprendizaje y desarrollo de experiencias significativas que hagan posible la realización de la concepción del estudiante exitoso, desde la adaptación del micro currículo a las necesidades, intereses e inteligencias múltiples de las estudiantes desde prácticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

The imperative of inclusive education allows us to think about education as an entity of social transformation that grant the construction of a society with justice and equity. These are ideas that represent for the Colombian educational system, and specifically for the IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora of Santa Marta, in grade 7A, a challenge from its foundations, since it represents the need to guarantee quality care, establish a design that responds to the idea of equal opportunities for each student, the flexibility of learning environments and the development of significant experiences that make possible to carry out the conception of a successful student, from the adaptation of the micro curriculum to the needs, interests and intelligence of students with inclusive pedagogical practices.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, escuela, deconstrucción curricular, prácticas pedagógicas, prácticas didácticas, DUA.

INTRODUCCIÓN

La educación se posiciona como principio fundamental e inalienable de este tratado, comprendido en la Constitución Política colombiana (art. 57) como servicio público obligatorio, gratuito y de calidad para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país; sin distinciones o discriminación. Y esto exige, más que el reconocimiento de este derecho, un ejercicio pedagógico, participativo, inclusivo y oportuno en el que los sujetos que interactúan en el aula construyan sus saberes, por medio de herramientas didácticas y dispositivos pedagógicos que les permita el desarrollo de habilidades, competencias y capacidades individuales y colectivas para el avance oportuno de sus procesos formativos.

Colombia cuenta con la disposición jurídica con decretos como el 1421 de 2017, que remarca el derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación, sin embargo, el camino para conseguir la articulación de estos postulados con hechos fácticos dista de los contextos escolares del país y presenta dificultades importantes, como la contextualización curricular enmarcada en los estándares nacionales y las evaluaciones de Estado (Calvo, s.f).

Si nos referimos a los niños y niñas con discapacidad en Colombia, según las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, en 2010, se registran 146.247 niños y niñas con algún tipo de discapacidad en Colombia, de los cuales 83.101 se encontraban matriculados en una institución formal; esto quiere decir que 63.146 niños y niñas en ese año, se encontraban fuera del sistema educativo. Para el año 2011 la población con algún tipo de discapacidad asciende al 7,2% de la población en Colombia, es decir, una cifra estimada de tres millones y medio de personas (DANE 2010). Según el informe del Observatorio Nacional de Discapacidad, el analfabetismo de la población con discapacidad se ubica en el 85.8%.

Las cifras que maneja el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el 2018, dice tener matriculados 180.743 estudiantes con discapacidad, lo que corresponde según el Registro de Localización y Caracterización

de Personas con Discapacidad (RLCPD) a un 41% de desescolarización de esta población. La Fundación Saldarriaga (2018) asegura que, en Colombia, entre más pobre y alejado de la capital sea el departamento, el índice de desescolarización es más alto. A esto, se añaden las cifras del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) del año 2019, donde se demuestra que, aunque existe un marco normativo que exige la matrícula para todos los estudiantes y el financiamiento de educación para población con discapacidad se encuentra establecido por la ley, la alta demanda de estudiantes supera la oferta y restringe el acceso de todos al sistema educativo (Vázquez, 2015).

Ahora bien, el presupuesto destinado a la inclusión educativa y atención a la diversidad en el Departamento del Magdalena, aumentó en comparación al año anterior, aunque las carencias en las escuelas del territorio siguen latentes: la falta de formación y cualificación del profesorado, recursos humanos y materiales de apoyo que favorezcan las prácticas educativas inclusivas en este contexto social, se reproduce un círculo vicioso que ahonda en la correlación discapacidad-pobreza, que disminuyen las acciones compensatorias para una población vulnerable y desprotegida de la cual, el estado debería ser principal garante (Lacruz, 2013) ofreciendo la inclusión en la educación como herramienta para el desarrollo.

Entendida como derecho y medio para construir una sociedad cada vez más humana y justa, la educación inclusiva se ofrece en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, con el fin de responder a esta deuda social que se adquiere al recibir a pequeñas cristianas y futuras ciudadanas para ser formadas en sus aulas. Sabemos que, la educación inclusiva trasciende la idea de vincular a las estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a una institución educativa regular, justamente derribar esta omisión, hace de la educación y de la escuela, el método y el lugar para la justicia, la paz y el desarrollo de los pueblos, por eso, esta investigación se centra en la necesidad de proponer en su currículo la implementación de un modelo educativo adecuado que garantice el derecho a la educación tanto a las minorías excluidas, como a la franja más amplia de la población estudiantil.

En este sentido, se traza la meta y el objetivo principal de este proyecto, que busca favorecer prácticas pedagógicas inclusivas para mitigar las barreras formativas y de participación en las estudiantes con capacidades diversas en la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Así pues, en la constitución del procedimiento con el que se logra alcanzar dicho propósito, surgen también los objetivos específicos que iluminan la ruta metodológica y el progreso de investigación en sintonía, con el objetivo general, por lo tanto, caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros de la Escuela Normal, constituye el primer paso para cumplir dicha finalidad. Pero, ¿por qué es importante esta caracterización? Aquí se encuentran las distintas facetas de la situación y las actitudes frente al reto de la inclusión desde la voz y la experiencia de los que dinamizan el ambiente de aprendizaje.

Ahora bien, para que se puedan plantear opciones de cambio, es necesario comprender, diseñar y aplicar en las aulas, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y cada uno de sus elementos, lo que posibilita una reflexión pedagógica innovadora sobre las inteligencias múltiples, características físicas y las ideas limitantes que se interponen a la hora de enseñar y aprender a la luz de estos objetivos, para que, finalmente, sea posible, valorar las propuestas y su efectividad respecto a las mismas oportunidades de acceso a los contenidos, a la construcción, representación e interacción de aprendizajes y a la participación activa desde las propias inteligencias múltiples y capacidades diversas, según dice Hitchcocky Stahl, (2003) citado en la educación inclusiva desde el currículo: el Diseño Universal para el Aprendizaje (Sánchez y Díez, 2013).

Atendiendo a lo que dice Fabiola Fariña, directora del Centro Psicopedagógico Amulen, las necesidades educativas especiales (NEE) o como también lo llama ella, “los desafíos diferentes”, están basadas en las influencias externas negativas, más que algo interno, frente a un solo tipo de propuesta para socializar, para evaluar o transmitir el conocimiento, dificultad para sostener la atención, dificultad para comprender el texto escrito, el texto leído, o el texto en imagen; cada caso en un individuo,

es particular. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante cuestionarse: ¿Cómo ofrecer ese ambiente educativo en el que las niñas con capacidades diversas tengan un entorno que elimine las barreras para el aprendizaje y la participación? ¿Qué podemos ofrecer a estas estudiantes para que de manera autónoma puedan avanzar en su propia formación para la vida? ¿De qué manera la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas pedagógicas potencian la participación activa y el empoderamiento de las estudiantes en el aula? ¿Cómo aprovechar todo su potencial en el desarrollo de su proceso de aprendizaje? Son estos los interrogantes que resultan de un análisis minucioso sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas, en contraste con lo que debería gestionarse en ellas, cuando se alude a la inclusión como principio del Proyecto Educativo Institucional. Todos estos cuestionamientos, se sintetizan en una pregunta macro, que problematiza y direcciona el propósito investigativo, de esta manera, ¿Cómo favorecer las prácticas pedagógicas, que mitiguen las barreras de aprendizaje y la participación de las estudiantes con capacidades diversas en la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora?

En este caso específicamente, y a partir de lo que se vive en la Institución Educativa y la comunidad que la rodea, es evidente que el ejercicio de investigación gira en torno al trabajo que se desarrolla para la atención a las particularidades individuales de aprendizaje y su importancia para garantizar un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Se sabe que la persona, que está delante de otros como formador y educador, tiene en sí misma capacidades, dotes y características innatas y desarrolladas que lo capacitan para tal misión, hay otras que le vienen por adoctrinamiento, convicción, tradición, cultura o prácticas instauradas; desde esta vocación, necesita que se le ayude, atienda o acompañe para construir las características epistemológicas que constituyan lo que los autores Ariza, Rivero y Del Pozo (1997 y 1998) llaman: su propio conocimiento profesional, es decir, referentes para que desde su práctica, los maestros, puedan mejorar realmente la experiencia enseñanza

aprendizaje. De esta manera, desde la estimación de la práctica pedagógica y la educación inclusiva, emerge la primera categoría nombrada como reflexión y capacitación docente.

Más adelante, con base en el enfoque pedagógico DUA, nacen lineamientos institucionales y micro-curriculum, porque es, justamente, a partir de esta acción que hace al docente, un investigador, problematizando su quehacer educativo, permitiendo que mejore con el paso de los años su práctica docente y genere en los estudiantes aprendizajes significativos, y en el contexto, escuelas que aporten a la construcción de sociedad. Podemos pensar que la naturaleza de la pedagogía como dispositivo trans-histórico, como gramática semiótica, que ejerce su papel en la constitución de un tipo de conciencia e identidad en la interacción social, y que, por lo tanto, hace su aporte en la modelación del sujeto. No se quiere decir que vivamos en un mundo pedagogizado, sin embargo, fieles al sentido y significado de la pedagogía, se sabe que esta es moderadora en el diálogo de saberes, establece límites entre los individuos, ratifica los poderes de la sociedad en cada una de sus secciones, aporta identidad, humaniza y da ciudadanía al tejido social que toca (Villa, 2019).

Se avanza en la reflexión con la categoría: inclusión como estrategia educativa, pensada desde la deconstrucción curricular, donde el docente se concibe como dinamizador de las prácticas pedagógicas inclusivas dentro de las escuelas, y la escuela se entiende como dinamizadora en la sociedad, de la habilidad-capacidad de ver y valorar la diversidad, como lo exponen Correa, Bedoya y Agudelo (2014) "La pertinencia está relacionada con la significancia de la formación, la que a su vez va en estrecha relación con el alcance educativo..." aquí entonces el educador debe ser audaz y valiente para anticiparse a las situaciones que plantean los paradigmas actuales y liderar el cambio en busca de la solución, partiendo de situaciones concretas, las que se viven en el grupo de trabajo, institucional o socialmente, desde donde "intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla" (Castillo y Montes, 2012, p. 50). Esta dinámica alcanza el fin último de la educación inclusiva, que es la capacitación de los futuros ciudadanos, para vivir armónicamente en la diversidad.

Al conjugar las categorías anteriores y llevarlas al campo de aplicación, se tiene la certeza de que el aula, es un laboratorio de ciudadanía. Para lograr un avance significativo en este sentido, se hace necesario un trabajo corresponsable de gobierno, educadores y familia. Solo así se podrá derribar la marcada tendencia a la marginación y exclusión dentro de los procesos de democracia y de construcción de este país.

Dicho lo anterior, es urgente transformar las prácticas del aula, pues, lo que sucede en ellas, será lo que, en un futuro cercano, se viva de manera armónica o traumática entre los adultos en la sociedad. Sabemos que capacitar a los niños para ver la diferencia sin prevenciones ni rechazos, fortalecerlos para aceptar las distintas y complejas discapacidades de los demás, no como problemas o causas y justificaciones para el rechazo y marginación, sino como retos que se pueden afrontar juntos, hará que en nuestras sociedades se viva con menos agresiones verbales y no verbales, se construya un mundo justo y equitativo, con oportunidades para todos.

MÉTODO

El ejercicio investigativo implica un análisis crítico en el que se plantean interrogantes generados en la práctica diaria del maestro-investigador que observa un fenómeno o situación, cuya existencia influye de manera importante en el entorno particular (Vasco, 1988). Cuando se problematiza la realidad, surgen los elementos que orientan el proceso a desarrollar, el investigador debe definir el elemento de estudio con sus características y límites, para enfocarlo al área que le corresponde.

Al momento de iniciar la investigación, es importante tener un conocimiento profundo de la comunidad que se aborda, esto invita al investigador a crear una definición más compleja de las relaciones que se encuentran entre los factores de orden histórico y las condiciones culturales y sociales que se viven. El maestro-investigador debe reconocerse dentro de la comunidad, para identificar en su práctica las costumbres y tendencias que de alguna manera lo han transformado y condicionado

en su quehacer, para replantearse en torno a esa reflexión de su propia acción. En ese historial se hallan las pautas que orientan y conforman las bases en la construcción del proyecto investigativo, este proceso implica el conocimiento completo del campo profesional que se interesa en la situación, la capacitación necesaria para realizar las preguntas adecuadas y aplicar las metodologías apropiadas.

Así, siendo parte de esta comunidad se puede decir que para realizar un aporte en la construcción de sociedad desde el humanismo crítico-social, la IED Escuela Normal Superior de Santa Marta en el Departamento del Magdalena, ofrece su estilo de formación con población mayoritariamente de estratos 2 y 3. En la diversidad de la población estudiantil que compone el tejido social de la Escuela, forma niñas y jóvenes afrodescendientes, indígenas, algunas con discapacidad auditiva, motora y visual por eso, comprometida con este interés, la Escuela Normal asume la inclusión como un componente vital en la construcción del currículo y aún esfuerzos para responder ante las necesidades educativas de la heterogeneidad de su población, encontrando en este proyecto de investigación una oportunidad para generar procesos de mejoramiento en la Institución Educativa, con enfoques de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta las diferencias y potencialidades de las estudiantes, garantizando el acceso a la educación a cada una de ellas.

Las estudiantes de séptimo A, aula en donde comparten la vida y los aprendizajes niñas con Necesidades Educativa Especiales (NEE), Talentos Especiales (TE) y Sensibilidad Auditiva, usuarias de la Lengua de Señas Colombiana (SA - Usuario de LSC), son adolescentes entre los 11 y los 14 años que, durante su proceso de formación desde tercero de primaria, recibieron un acompañamiento a sus aprendizajes de manera circular y no piramidal, entre directivas, docentes y titular, quien es hablante de lengua de señas.

Los docentes del nivel de 6° y 7°, todos de nombramiento oficial, tienen una edad promedio de 55 años, oriundos de estas tierras, con experiencia laboral en este ambiente normalista salesiano de más de 12

años, los capacita para hablar de pedagogía y al mismo tiempo de la formación integral por la que propende la espiritualidad Salesiana bajo su meta formativa: Honestas ciudadanas y buenas cristianas.

Desde el 2020 la sección de bachillerato ha adelantado su formación en Lengua de Señas Colombiana, (LSC) y la significación e implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y del Planes Individuales de acuerdo a los Ajustes Razonables (PIAR) para la atención adecuada de las estudiantes con discapacidad auditiva. Ninguno tiene la habilidad de transmitir los contenidos necesarios para permitir el aprendizaje en LSC, lo que impide que las estudiantes comprendan todo lo que estaba pasando en el minuto a minuto de las clases, a pesar del esfuerzo de dos de sus compañeras, que dominan ampliamente el lenguaje de señas por su interacción con ellas desde el grado tercero, sentían mucha frustración y desmotivación para asistir a la Escuela, por lo que se sugiere problematizar las prácticas pedagógicas y didácticas inclusivas en este nivel y generar, fruto de la reflexión realizada con cada uno de ellos, la secuencia didáctica que desde la aplicación del DUA permita alcanzar el objetivo de derribar las barreras que se evidencian en el aula para la formación, participación y expresión de las estudiantes, especialmente de aquellas con capacidades especiales.

La secuencia se propone con las fases de activación neuronal, que permiten disponer a las niñas de una manera positiva frente al tema o contenido que se quiere abordar. Siempre en diálogo y participación activa, se les da a conocer el objetivo a alcanzar y desde aquí, junto a ellas se genera la rúbrica de evaluación, según su propia reflexión y conscientes de sus habilidades, ellas proponen la forma en que evidenciarán los aprendizajes alcanzados en el contacto con los contenidos que desarrollan la temática. La rúbrica debe facilitar que la estudiante mida su propio alcance, manejo y aplicación de su aprendizaje, teniendo en cuenta y a su vez trascendiendo los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que exige el MEN, sus propios intereses y necesidades.

Una vez se alcanza este paso, se continúa con la siguiente fase que les permite socializar o dar cuenta de sus logros en el contacto con la

temática. Esta socialización se desarrolla desde la creatividad, iniciativa y protagonismo de cada grupo o estudiante de forma individual, es observada por las demás compañeras, quienes participan en la valoración de su experiencia haciendo reconocimientos y recomendaciones al proceso socializado por su compañera. Quien socializa abre el espacio para dudas o preguntas, las resuelve y de esta manera, casi sin darse cuenta, está siendo evaluada con la rúbrica que se construyó de manera conjunta al inicio de la clase. Esta estrategia da la posibilidad de que cada estudiante, desde su inteligencia dominante, pueda abordar la temática de cualquier disciplina, sentirse cómoda y recibir buenos resultados cuantitativos y cualitativos, pues es protagonista de su propio proceso de formación y sin forzar su propia forma de aprender, va desarrollando las actividades que le facilitan acceder al conocimiento.

En este sentido, la inclusión educativa es un tema que aporta una cantidad considerable de datos que son contables, adentrarse a las prácticas pedagógicas, a las vivencias que se dan dentro de un ambiente de aprendizaje que quiere acoger el modelo de diversificación, implica un ejercicio de comprensión más allá de lo estandarizado, requiere un recuento más subjetivo y específico, que pueda capturar la esencia de las actitudes frente a la problemática, la historia que esconden las costumbres, las posiciones frente a la realidad de la segregación, las dinámicas que se dan frente a este tema y la posición de la escuela que pretende intervenir de manera positiva, pero que requiere un mayor énfasis para conseguir ese objetivo. Es por la urgencia de tener en cuenta todas estas vivencias de los docentes y estudiantes en nuestro ambiente educativo, que se usó el enfoque cualitativo, para hacer la investigación, de modo que cuanto fuese sucediendo en la vida diaria, pudiera ser analizado y reflexionado, en búsqueda de las soluciones a la situación planteada.

El método investigación acción dispone de las características necesarias para la intervención de la problemática y su posterior desenlace, porque dentro de su estructura propone distintas técnicas muy apropiadas con el objetivo de intervención (Colmenares y Piñeros, 2008). En el

proceso la intencionalidad, los actores y las técnicas están encaminadas al trabajo colaborativo, que inicia desde el diagnóstico hasta la evaluación de la información y las propuestas de solución, el proceso investigación acción es un método que trabaja desde el individuo hasta el grupo, las dinámicas que se dan y cómo afectan los comportamientos que generan las situaciones base de las problemáticas.

En las técnicas de investigación, lo primero que se realizó fue un ejercicio dialógico con los maestros y maestras del nivel de 6° y 7° de la Escuela Normal, del que surge una reflexión sobre las prácticas pedagógicas de dichos docentes, en el salón de 7A, también se observaron algunas clases, se realizaron algunas entrevistas y finalmente ejercicios de grupo focal.

A partir de esa recolección de datos, se inicia el desarrollo del análisis con la primera propuesta de categorías, de acuerdo a su relación con los objetivos planteados, esta matriz cuenta con las significaciones y los interrogantes que más adelante se convierten en parte fundamental de las entrevistas y grupos focales. Una vez se obtiene ese registro de datos, que los docentes brindaron haciendo uso de las técnicas propuestas, se procede con el uso del diario de campo, que a partir de las transcripciones recopila algunos fragmentos relevantes que ofrecen las primeras luces de lo que sucede dentro de la institución, son las primeras conclusiones y aproximaciones al caso concreto.

La segunda parte inicia con la codificación axial, que toma los fragmentos elegidos desde el diario de campo y los clasifica con relación a las categorías principales, así se obtienen las categorías emergentes, con la generación de ideas originadas en las voces de los participantes. Se procede así con la codificación selectiva, volviendo al objeto de investigación y comparándolo con las nuevas categorías para lograr una definición de las mismas. Una vez se tiene clara la relación que existe entre estos dos elementos, que da lugar una justificación teórica, el último paso del análisis aplicado es la triangulación, proceso que proporciona coherencia a todo lo que se estuvo desarrollando pues, procura que los referentes teóricos, los aportes de los participantes y los análisis del investigador puedan complementarse para formar una idea compacta orientada hacia el objetivo general.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al iniciar con el estudio de la práctica pedagógica respecto a la diversidad e inclusión, es necesario reconocer al docente que asume la responsabilidad de orientar un grupo de personas distintas, que desestabilizan esquemas estandarizados. Respecto a ello, su experiencia en el trabajo, con las peculiaridades que se pueden encontrar dentro del aula, no solamente son una muestra de lo que ha estado sucediendo en la institución educativa, sino también una aproximación a sus opiniones y posturas referentes al tema y desde qué ángulo se aborda la realidad de su comunidad.

Este proceso investigativo inicia como una forma de autoanálisis respecto a las acciones formativas que se han estado desarrollando en la Institución Educativa Normal Superior María Auxiliadora, inicialmente, enfocado en las estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad, sin embargo, a medida que avanza el diálogo con los participantes y el sondeo teórico, se establece que la inclusión es un concepto mucho más amplio y complejo, que involucra, características físicas, cognitivas, culturales, sociales etc.

Reflexión, capacitación y práctica docente

Esta primera categoría emergente se convierte en el punto de partida que contiene al mismo objetivo de investigación, para describir desde el punto de vista del maestro lo que se hace, cómo se hace y por qué.

Los maestros son el punto de partida que fundamenta el contexto, las ideas de educación y los distintos métodos mediadores de la enseñanza. A través de los espacios de interacción, dan cuenta de las dificultades, equivocaciones y aprendizajes que enmarcan una educación insuficiente. Esto puede evidenciarse con testimonios como este:

“Una de las dificultades que nosotros tenemos es la falta de preparación, a nosotras nos tiraron a, que será, como a solucionar un problema del cual nosotros no estábamos

preparados ni siquiera conocíamos las dificultades de las niñas tenían, no las conocíamos. Yo busco videos donde yo pueda trabajarlos a ellas, para niñas sordas no los encuentro y me toca que estar trabajando que con las uñas que con el que con la copia que trato de adaptar la actividad que traigo para las niñas oyentes la trato de adaptar para la niña sorda, con la niña ciega hablando con ella me dice profe yo no veo, pero mis dedos tienen la visión, entonces nosotros vamos adaptando la clase, por ejemplo, estábamos dando la clase de la célula y traté de buscar en alto relieve con bolitas, hice el núcleo de la célula y le dije, mira este es el núcleo y comencé a pasarle el dedo ahí. Estas son las estrategias que yo he buscado". M2

Al mismo tiempo, se destacan los aportes de participantes que son ajenos al tema y a las posibilidades que el modelo educativo inclusivo presenta frente a la naturaleza propia del individuo. La importancia de reconocer esto, reside en que la creencia generalizada de la discapacidad física como único objetivo de la inclusión, limita la percepción de diversidad dentro del aula, tal como lo expresa uno de los maestros con los que dialogamos:

"Como experiencia personal, no me ha tocado compartir con estudiantes de ese tipo de población, usted sabe que la escuela maneja un PEI inclusivo, pero del dicho al hecho, es diferente, es decir, está escrito, pero no está en la práctica y no tenemos un acompañamiento constante, o una visibilidad". E1. M3

El reconocimiento del proyecto educativo institucional inclusivo que, respecto a la práctica pedagógica, difiere, demuestra la posición docente frente a lo que sucede en la institución, así la discusión promueve dentro del profesorado un desacuerdo, pues las condiciones del PEI contradicen la situación cotidiana y real de la escuela. Estas experiencias que se comparten fortalecen el ejercicio crítico que puntualiza la percepción individual y la incertidumbre que se vive respecto al desempeño propio.

Son precisamente este tipo de expresiones las que permiten comprender la comunidad y acercarse a la problemática con una mayor seguridad, la disposición a redefinirse como parte fundamental de la población y la aproximación a las sensaciones primarias respecto a la temática, configuran un contexto que expone a la educación culturalmente tradicional, cuya funcionalidad instrumentaliza el proceso de enseñanza frente a la existencia de modelos como el DUA, que persiguen objetivos centralizados tanto en el hacer como en el ser.

En efecto, parecen encontrarse en un proceso de transición que no inicia del todo porque las condiciones no son las adecuadas, en el sentido en que los antecedentes de cada persona son ajenos a lo que exige el PEI y éste falla en proporcionar los medios para crear canales que puedan posicionar a todos en una misma dirección.

La función docente, bajo los parámetros institucionales, se encuentra en los inicios y, por tanto, manifiesta la necesidad de un primer momento de reconocimiento, donde se pueda comprender que la inclusión implica una variedad de criterios necesarios para darle coherencia al proceso. En palabras de Ariza, Rivero y Del Pozo (1997) la mediación que realiza el docente en la escuela es un tema que se vincula con distintas dimensiones del sujeto, porque producir una idea no solo se asocia con la teoría que la provoca sino con las condiciones culturales y sociales que se viven en el momento, es decir, que ese conocimiento se basa en las nociones que se relacionan con la ocasión y el lugar del aprendizaje, por lo tanto, esa misma información no va a tener los mismos resultados si eso es lo que se espera, en un contexto diferente; la temática puede ser la misma, pero la reproducción de esta, con el mismo sistema va a tener un resultado distinto y no solo eso, pues el autor explica que para comprender la relación entre el interés y el conocimiento, juegan un papel decisivo factores como la edad, sexo, raza, factores socioeconómicos y la posición que se adopta dentro del grupo social, además de la postura frente a los distintos temas que son comunes o la reflexión que se realiza frente a estos, por eso la formación y la comprensión de la diversidad para lograr aprendizajes significativos, implica razonamientos más profundos.

Así, se puede inferir que los ambientes de aprendizaje, a pesar de ser abiertos a cumplir el derecho de la educación para todos, carecen de las características apropiadas para que, dentro de su sistema y cotidianidad, las personas en general, puedan desenvolverse con naturalidad, por otro lado, los perfiles estudiantiles y docentes tampoco se encuentran claros.

Explorar esta situación, donde el estudiante pasa desapercibido debido a la pobre participación que se le concede, ofrece un aspecto fundamental al analizar el rol que se le ha asignado dentro del proceso. A la práctica pedagógica le cuesta posicionarlo de forma tal que le permita desarrollar la autonomía para construir conocimiento y al docente establecer las estrategias que le ofrezcan lo que requiere.

Por otra parte, se materializa la idea de que el individuo se adapte al sistema establecido y no al revés. Los obstáculos que se encuentra el docente cuando se trata de pensar en las particularidades de sus estudiantes, radican en la idea generalizada de homogeneización que se ha desarrollado socialmente, donde la población debe contar con las mismas capacidades que se consideran como el promedio y para ese promedio se ha pensado la organización instaurada. Las consecuencias de esta situación se reflejan en los resultados de los estudiantes, y más allá, en las tasas de alfabetización y de participación ciudadana.

De acuerdo con lo anterior, los docentes, examinan las distintas técnicas que caracterizan sus intervenciones pedagógicas y los resultados que han obtenido a partir de las mismas:

"Yo creo que el problema es visibilizar a la niña definitivamente, porque se pierde en mis clases, por ejemplo, me doy cuenta de que ahí está la niña ciega porque hace una intervención, del resto o sea... Hay que visibilizar buscar una estrategia, eh... desde por ejemplo de sociales para poder vincularla a la clase, ya sea más vídeos, audios... en el caso de las niñas sordas, pues si tocaría buscar otra alternativa, no sé ... asesorarse con gente capacitada para eso, pero sí, esa es la dificultad más grande". E1. M1

En este sentido, la idea de visibilización que los docentes traen a colación, se orienta a la normalización de las condiciones individuales, que no son más que las cualidades que constituyen a un sujeto, y que no tiene nada que ver con su función o lugar dentro de la comunidad. Además, los modelos establecidos terminan siempre tomando una misma ruta que limita el nivel de participación, donde lo que se aprende no es trascendente, entonces, ¿qué pasa con las finalidades pedagógicas?

En cuanto a la adaptación que individualmente se realiza de acuerdo un planteamiento didáctico, la clase y la intencionalidad de sus prácticas, los maestros declaran, aunque de manera no tan consciente que, los contenidos de sus clases aún no son adaptados a las necesidades e intereses de sus estudiantes, sino que se apegan o giran en torno a los lineamientos y derechos básicos de aprendizaje (DBA) de cada disciplina. Además, en la didáctica de algunas disciplinas, se sigue fallando, pues al buscar metas como el conocimiento más amplio y profundo en el tema que se viene tratando, se termina multiplicando trabajo, que responde a una o dos inteligencias o capacidades, que no todas las estudiantes poseen.

Así, Ariza, Rivero y Del Pozo (1998) explican cómo se define el conocimiento y la forma de fomentarlo en concordancia con lo que se considera necesario, observando algunas prácticas ya ampliamente reproducidas donde el aprendizaje es un proceso de control, en consecuencia, limitado a los fines de la educación que se basa en las necesidades del sistema regente, donde existe un perfil de estudiante ya definido, establecido y normalizado para estos objetivos.

Estas descripciones dan cuenta de las acciones docentes, respecto a la situación actual de la institución, demuestran una fuerte tendencia a la reivindicación de la inclusión y diversificación, es decir, se nota la crítica hacia sistemas presentes que, aunque con objetivos importantes, se mantienen pausados debido a factores predominantes pertenecientes a un periodo social que se intenta combatir. Más allá de las teorías curriculares y evaluativas se encuentra su propia experiencia, que define tanto su función como su actitud frente a la clase y realidad. En concordancia, se observa la conciencia

general acerca de los ambientes en los que se desarrollan las prácticas educativas y la necesidad de un replanteamiento, mucho más definido y organizado, de las metas institucionales respecto a la educación inclusiva.

Ainscow y Sarroniandía (2011) observan, frente a esta incertidumbre, el sentido que cobra la diversidad cuando se analiza como un estímulo que fomenta la participación y el enriquecimiento de los encuentros formativos, así al encontrarse en situaciones de desconocimiento y frustración, las acciones puedan ser conducidas a metas sostenibles que fomentan la presencia, participación y el éxito del estudiante.

Lo que de alguna forma ha obstaculizado el reconocimiento propio de los individuos es la tendencia a relacionar siempre las interacciones formativas hacia el racionalismo instrumental (Kemmis, 1988), por eso, es necesario emprender un nuevo entendimiento y enfoque que puedan generar la transformación necesaria en el modelo educativo que cambie el autoconcepto del individuo y de su realidad.

El autor, ante estos planteamientos, explora la sociología crítica que persigue lo que él define como la emancipación del sujeto, en este sentido, al conectar este tipo de sociología con la investigación educativa, el docente se propone como un agente que promueve la desestabilización de las concepciones que el sujeto se forma a partir de las influencias del modelo social que lo rodea, para que desde su reflexión y análisis, este puede construir una nueva idea de lo que es y de su entorno, entonces logré una verdadera identidad que lo lleve a los objetivos que de los realmente significativos.

En consecuencia, los ejercicios de recolección y análisis de datos que fundamentaron esta categoría se derivan de la intención de encontrar el carácter de la praxis docente, al que se le ha educado y educa bajo premisas preestablecidas, con parámetros ajenos a la diversidad.

Lineamientos institucionales y micro currículo (deconstrucción curricular)

La propuesta de intervención en la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora busca responder ¿por qué y para qué enseñar-aprender?, ¿qué enseñar-aprender?, ¿Cómo enseñar-aprender? ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Estos cuestionamientos que se ubican en la base de lo que se comprende por currículo y sus prácticas.

Sin embargo, para la construcción del PEI, las preguntas que se generan distan de lo que se entiende por educación inclusiva, por lo que aparecen entre maestros y estudiantes, declaraciones donde lo escrito y lo establecido en la práctica difieren notablemente, al punto de afirmar que, el PEI no tiene un punto de partida del todo claro y posiciona al docente en un punto más bien incierto. De aquí, surgen este tipo de enunciados

“Se llama escuela inclusiva por tener en sus aulas niñas con discapacidades auditivas y visuales, y por pertenecer a grupo social vulnerable, solo por eso. Pero en realidad nos falta mucho para dar evidencias de que vivimos esta experiencia como tal, siento que la escuela no está atendiendo eficientemente a todas las niñas, reconociendo sus ritmos de aprendizaje”. GF R8

Cada pedagogo es libre en su discurso, la didáctica es un campo difícil de definir cuando se piensa en el matiz que cada maestro le da, dependiendo de su vivencia, y es lo que define su práctica, sin embargo, todos trabajan en favor de ciertos objetivos o visiones que concretan la identidad de la institución, el asunto es que se comprenda y se trabaje para conseguir esa visión. Existe la idea de inclusión y un plan institucional que se separa de la práctica, pues aún no puede conectar con el equipo docente.

Desde la perspectiva de Zambrano (2015) el ser humano, por naturaleza, tiene la capacidad de ser educado, este proceso por tanto implica el movimiento hacia la libertad, es decir, la finalidad de la educación en su ejercicio hacia el beneficio del educando, se traduce en una actividad de transformación, sin embargo, se dificulta hablar de formación como

camino de evolución, en el que se avanza y que estimula el proceso de desarrollo, si aún se prorrogan las prácticas tradicionales de enseñanza con que aprenden las jóvenes, producto de un ejercicio pedagógico en el que el maestro se concibe único referente de explicación, genera una distracción y desmotivación constante, pues los aprendizajes dependen de este, más que del proceso autónomo que las estudiantes desarrollan, según su estilo de aprendizaje o inteligencia dominante, por lo que, al no tener quien “enseñe”, suelen utilizar el tiempo para realizar otras actividades.

Si ahondamos en las mediaciones pedagógicas, según la visión de Villa (2019) se ratifica la idea anterior pues consiste en un sistema de poderes y controles, que debilita y fortalece la figura de autoridad a nivel interno y externo de los sujetos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, aumenta en el estudiante, la necesidad de la validación del docente y se diluye la autopercepción del individuo sentipensante (Fals Borda, 2009), seguro de sus propias creaciones y pensamientos, como camino personal para alcanzar el saber esperado.

Así las cosas, es importante analizar la sintonía que existe entre el discurso y el quehacer del maestro, pues, según este mismo autor, el discurso pedagógico es una forma de comunicación que se contextualiza, distingue que la práctica pedagógica tiene como base el límite que separa dos ámbitos de interacción, en estas relaciones se producen, por lo tanto, nuevos modos de control simbólico que influyen en la socio-afectividad, comportamiento e identidad de los actores educativos, sin embargo, este discurso, se hace efectivo, exclusivamente en el texto y concepción teórica, puesto que, ejercicio pedagógico que se desarrolla esta lejos de ser una la realidad en los ambientes de aprendizaje.

Esta idea se justifica en Mendoza (2008) que indica, primero, la necesidad de suprimir la imagen y función que se le ha dado a la escuela como medio para la instrumentalización, para hacer uso de técnicas, métodos y metodologías, cuya ejecución persiguen objetivos que instruyen, que movilizan al ser a un plano mucho más solidario, que dialoga, cuestiona, valora y posee principios éticos.

Para tal fin, el maestro debe contemplar una serie de elementos que dinamizan el currículo y le otorga un significado propio, desde la experiencia vital, por ejemplo: El reconocimiento de las capacidades propias, la adaptación a entornos cambiantes y complejos, habilidades comunicativas, fortalecimiento de la inteligencia emocional, desarrollo de habilidades interpersonales, escuela de padres y actividades que impliquen la reflexión de la familia como actor fundamental en el proceso educativo, reconocimiento de identidad y diversidad en sus distintas dimensiones, entre muchos otros que, se orientan a esa constitución didáctica y curricular, porque el currículo y la Escuela en sí misma, es un ecosistema vivo (Duque, 2013) y cambiante, cuyas exigencias y complejidades están definidas por estas características, pues, desde la mirada ecosistémica, se pretende avanzar hacia una educación que evita la homogeneización de las actividades escolares y desarraiga la repetición como didáctica del aprendizaje; se trata, de desarrollar una visión activa y no rutinaria en las secuencias didácticas; la mirada holística y no fragmentada de los contenidos que se comparten, el sentido formativo de la evaluación y sus métodos adecuados pues, se considera al estudiante desde sus particularidades, realidades personales y competencias propias. Así lo expresa una de las maestras que participó de este diálogo pedagógico:

"En el momento de la evaluación, que no solamente se tengan en cuenta los contenidos relacionados con el material que se pone a su disposición, sino que se debe motivar a las estudiantes, para que profundicen la información, acrecientan las fuentes de consulta y presenten esa nueva información a los demás grupos. De esta manera, se les enseña y motiva a la investigación, a contrastar contenidos y a verificar la veracidad de la información". M4

Esta idea, revela el nivel de satisfacción de la maestra, al aplicar los métodos que tienen una respuesta positiva, en términos de comportamiento y manejo de las secuencias empleadas en el aula, y además entiende el reto que representa ir mucho más allá del nivel conceptual de la temática, para

convertirla en un aprendizaje contextualizado, flexible y dinámico para que dentro de un grupo amplio de personas la intención educativa se logre, al tener en cuenta las características individuales.

Según lo anterior, se promueve la integración de actores y aspectos que son fundamentales en el desarrollo del currículo, es decir, partiendo de la reflexión de las propuestas propias que implican contenidos, ejercicios prácticos y evaluación activa, se puede crear una representación más clara del nivel de cobertura que tiene, los impactos que se proyecta, el porcentaje de participación que representa la comunidad y el estudiante mismo, el papel que asume cada individuo implicado, los resultados vivenciales etc.

Así se indica la necesidad de establecer acciones de análisis y caracterización que aborde inicialmente, aspectos generales como la edad, la cultura y la historia de las comunidades a las que pertenecen las estudiantes, para darle mayor fuerza al papel de la escuela como constructora de identidad y que, finalmente contempla los rasgos particulares en el abordaje de cada contenido (conceptual, actitudinal y procedimental) dentro de las distintas áreas de conocimiento.

En este sentido se presentan los cuestionamientos respecto a lo que se hace, cómo se hace y su objetivo; la congruencia que existe entre estos tres elementos representa la funcionalidad de la misión institucional, con el apoyo de la reflexión que genera el ejercicio práctico de los lineamientos curriculares que proponen ciertas metas basadas en su identidad y cultura, en comparación con lo que se desarrolla realmente en la cotidianidad, los recursos destinados para dichos propósitos y el nivel de participación que se logra.

La educación inclusiva teóricamente está establecida dentro de la institución educativa, existen los parámetros y las intenciones, sin embargo, si se indaga a nivel más minucioso surgen muchas variables que brindan un panorama real, la importancia de analizar las implicaciones educativas, desde el meso y micro currículo, es que pueden hallarse las redes culturales que promueven la sinergia entre los actores educativos que posibilitan la participación de los individuos como gestores, formadores e instituciones que asumen la tarea de abrir espacios para el intercambio social, teniendo

en cuenta que formar parte de una comunidad es estar en constante comunicación y compartir espacios que tienen el propósito de establecer un mismo objetivo.

En cuanto a su función dentro de los objetivos del proyecto investigativo, esta categoría se concibe en primer lugar como parte complementaria en la descripción de las prácticas educativas imperantes en el contexto estudiado y la necesidad de intervenir el meso y micro-curriculum, pues presenta una reflexión del ejercicio docente frente al sistema institucional promotor de una formación con bases humanísticas, que construyen sociedades más competentes, que se reduce escasamente al discurso pedagógico e ignora los elementos que se requieren para llevar a cabo las metas inclusivas que se plantean.

Inclusión como estrategia educativa

El diseño y las prácticas curriculares deben fomentar el acceso de niños, niñas y adolescentes a la educación, bajo condiciones de igualdad y equidad, atendiendo asuntos como la diversidad y las potencialidades individuales, permitiendo con esto, el desarrollo de sus competencias y de sus habilidades académicas como socio-afectivas. En este sentido, es claro que la visión curricular inclusiva se anteponga a la visión curricular tradicional, la cual no tiene en cuenta asuntos como la diversidad, la flexibilidad y las potencialidades individuales; sino, que homogeniza el conjunto de estudiantes y transmite discursos dominantes sin un toque de crítica, de cuestionamiento y de contexto social.

Se infiere entonces que términos como la cooperación son una de las piezas clave cuando se trata de asumir un rol orientador, un grupo ya es diverso sin tener en cuenta las condiciones físicas que puedan presentar y esta es una idea que parece representar al equipo docente, pues cuando se aborda el tema de inclusión, la atención se inclina a las niñas que se encuentran en situación de discapacidad, se olvida mencionar las distintas potencialidades que son innatas en cada persona y determinantes cuando se trata de aprender.

El asunto es que cuando se comprende este aspecto se pueden imaginar momentos en la clase, donde mediante el contraste de todas esas aptitudes se dispone de un aliado para lograr los resultados planeados.

"Estoy tratando de cambiar mi método de evaluación, construyendo con ellas los saberes que debe alcanzar en cada actividad, de modo que la socialización que hagan de lo que se trabaja, según la tarea o actividad asignada, responda a eso. Vamos a ver, a veces es duro cambiar, son muy tradicionales. Creo que más las niñas que el maestro, conmigo hay varios que nos rendimos de insistir y nos toca terminar haciendo lo de siempre. Extraño ¿no?" M4.

Estas percepciones representan lo que termina siendo una intención, que, para convertirse en hecho, debe reajustar sus cimientos y metodologías. En términos de inclusión, Correa, Bedoya y Agudelo (2014) describen los enfoques educativos que aproximan la inclusión como variados, recordando que los mismos necesitan la coherencia con respecto al territorio y lo que implica, primero por la definición de la inclusión que no debe condicionarse por conceptos como las condiciones físicas o cognitivas, sino por la condición de humanidad. Para los autores existen dos principios que orientan la verdadera inclusión, la libertad y la igualdad, la primera porque no se limita, respeta los ritmos, características esenciales, la independencia; la segunda representa la función de crear ambientes accesibles que impacten dentro de las acciones, creencias y estándares comunes.

Por consiguiente, se resaltan los pilares de la inclusión como estrategia educativa, planteando primero una redefinición de lo que tradicionalmente se entiende como inclusión, dejar de pensar en programas especiales o centros para cierto tipo de diferencias, sino más bien como la reivindicación de una sociedad con carencias que han obstaculizado el desarrollo íntegro de las personas. Más adelante menciona la libertad y la igualdad, que han de reconocer el valor individual, dignificar la existencia de cada sujeto, reclaman respeto y concientización, para finalmente pasar al sistema social que parte de estas bases para conseguir accesibilidad, equidad y desestandarización en el entorno y las personas que lo constituyen.

La inclusión como estrategia educativa, contextualizada y humanista crítico social, es eje conductor del modelo que se pretende promover en el cuerpo docente mediante pautas novedosas con las que ellos logren una intervención pedagógica, ecuánime y con calidad, lo cual es la prioridad.

De acuerdo a lo anterior, se produce un movimiento que une a algunos docentes del nivel 6° y 7° de la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora, con el objetivo de debatir esos esquemas e ideas para replantear el sistema en la búsqueda y recuperación del espacio y la identidad que se ha perdido en la educación, con el desarrollo de modelos basados en la pasividad social y el desconocimiento. De esta manera se exploran nuevos conceptos donde el foco sea puesto nuevamente en la estudiante, sus intereses y necesidades, sus dotes y capacidades y la formación la ayude a crecer en autonomía, para su participación activa y protagónica, en la construcción de Escuela = micro-sociedad.

Correa, Sierra y Alzate (2015) hablan de asertividad para abordar la diversidad, así explican que la vinculación con las distintas formas de aprender nace desde las relaciones socioculturales, pues la construcción de ideas está mediada por factores externos que son de interés común y hacen parte del nexo que conforma sociedades organizacionales. Este proceso implica la cotidianidad y la experiencia, advierte que para ello no se pueden usar guías estandarizadas, porque lo principal es la sensación de primera mano que se obtiene del trabajo con la población, la discusión y reflexión con colegas, las reuniones con las familias y la comunidad, complementadas posteriormente con las teorías que se hallan en investigaciones y demás registros académicos.

Se expone, por tanto, la construcción del objetivo educativo a partir del interés del estudiante, que desde su cultura percibe la realidad de forma diferente. En este sentido, se hace necesario indagar de forma mucho más orientada las motivaciones y metas, los conocimientos tradicionales, condiciones socioeconómicas, entre otros, para estructurar las propuestas que, mediante la comprensión de estos aspectos, generan interacciones formativas basadas en el entendimiento mutuo y, por lo tanto, con significado para todas las partes involucradas.

Al respecto, Suarez (2013) denota algunos hallazgos en los que las intervenciones gubernamentales sobreofertan las instituciones educativas, porque los extremos siempre son problemáticos, por tanto, el asunto reside en que nuevamente las intenciones son buenas, pero la ejecución no tanto, en el sentido en que las comunidades no logran adentrarse en estas intervenciones y aprovechar lo que se supone deberían, porque el tiempo que se emplea no es suficiente y la cantidad de actividades académicas, evita que la atención se centre. Es importante la constancia, además, de una planeación más real y enfocada, sin dejar de lado que la visión del docente que pretende una pedagogía más acertada, que no limita o segrega, debe reconocerse como parte de la red o micro-sociedad, que entreteje la comunidad educativa para incentivar las acciones que pueden transformar.

Así las cosas, por lo que se refiere al ejercicio docente, este se encuentra mediado por factores que implican focalización y observación de los procesos que ocurren dentro del aula para que a partir de allí se abran nuevas posibilidades de actividades educativas con propósito. Este encuentro y las interacciones desarrolladas en la práctica del aula, se convierten en la base de la experiencia que después se transforma en su didáctica, estrategia y metodología. Esto se refleja en aportes como el siguiente:

"Podría resumir mi respuesta diciendo que el ambiente escolar, va configurando el modo de ser y estar de la estudiante a lo largo de la jornada y este modo de estar, afecta positiva o negativamente el desarrollo de la clase. La tarea del maestro entre lo mucho que tiene que hacer, detectar ese malestar a tiempo, distinguir si es una dos o un grupito, disuadir eso y proteger a las demás de esa mala disposición para que se conecten con la clase. Muchas veces me quedo conectando y no doy la clase... tremendo, sobre todo al final del período, pero de otro modo no puedo, no es que no puedo con una mala actitud". M4.

En consecuencia, para hablar de las acciones que se toman frente a la identificación de necesidades, es fundamental que se complementen a

través de las teorías y los estudios de intelectuales que profundizan en las características que ya el docente ha identificado. Se activa aquí el proceso de formación continua, que se lleva a cabo cuando el pedagogo enfrenta sus ideas con diferentes planteamientos complementarios y que en algunos casos remueven las mismas bases de las concepciones ya establecidas, dando como resultado al docente innovador-investigador, que hace de la enseñanza procesos exitosos de aprendizaje.

También relucen en esta propuesta de adecuación, la intervención a la secuencia didáctica, ejercicio producto de maestros más conscientes de la urgencia de la adaptación y deconstrucción curricular, para alcanzar la inclusión en sus prácticas didácticas y pedagógicas. Se deduce esta conciencia, cuando reconociendo el reto de la propuesta del DUA, la mejoran y adaptan incluso a sus propias capacidades, en lugar de reemplazarla por completo, por un ejercicio mucho más tradicional.

En este sentido se logró aplicar en 7A en la disciplina de ERE, un ejercicio con la estrategia pedagógica en mención, aplicando primero un test de inteligencias múltiples, para que desde la reflexión cada estudiante fuera consciente de la forma como aprende. Así mismo, se logró el diseño de una página web con los contenidos necesarios para desarrollar las unidades temáticas, a las que se accedía en cada encuentro de clase, con la ayuda de 10 tabletas. Con todo esto, cada una decidió la manera cómo accedía al contenido: en audio, vídeo o lectura, cómo lo trabajaría durante el tiempo pactado: de forma individual o grupal y cómo daría a conocer las experiencias que incorpora como suyas, siendo el producto final de su aprendizaje. A dicho producto las niñas lo llamaron EDA: Evidencias De Aprendizaje, lo que arrojaría como resultado, la valoración cuantitativa y cualitativa del proceso y del producto por parte de la docente que acompaña y del grupo que es testigo de lo que se muestra, que las niñas llamaron VDA: Verificación De Aprendizaje.

Ainscow (2001) sostiene que el conocimiento que posee el equipo docente es suficiente para generar las estrategias que pueden atender distintas necesidades en grupo de clase diverso. En este sentido, explica

como la creatividad y la habilidad de adaptación son innatas en el docente, por lo tanto, totalmente aprovechables para que con un trabajo conjunto de capacitación y apoyo se puedan establecer medidas de inclusión, y es que el autor propone que los primeros pasos se dan en el salón de clase, mediante la improvisación, el docente experimenta y observa, utiliza su contacto directo con el estudiante para comprender qué es lo que ellos necesitan, de ahí salen las ideas transformadoras, la retroalimentación y la reflexión.

Sin embargo, por falta de práctica en la innovación de los propios procesos de enseñanza o desconfianza, en algunas prácticas docentes, no fue posible replicar esta experiencias en otras disciplinas pues no se renuncia a estar dirigiendo la clase, incluso es difícil cambiar el ambiente del aula para realizar la metodología propuesta para el desarrollo de la temática, con lo que se identifica el apego de parte del docente a su figura central en el proceso de enseñanza aprendizaje y su incapacidad de innovar o salir del salón, promoviendo también una visión diferente de parte de las estudiantes y retar su capacidad de atención al proponerle aprender algo, en un ambiente abierto o diferente a las cuatro paredes de un salón de clase.

En el posicionamiento que promueve la educación inclusiva y en particular el DUA, se evidencia el trabajo cooperativo, se presenta como una posibilidad de inclusión educativa, generada desde la propia interacción de las niñas, para sus compañeras con dificultad auditiva y en atención a la misma heterogeneidad del aula; en la medida que las estudiantes apoyan los procesos de aprendizaje entre sí, estimulan la participación de cada integrante del grupo y entre ellas reconocen y promueven las inteligencias múltiples dominantes.

Se puede evidenciar que los ritmos de trabajo de algunas estudiantes son muy diversos entre sí, algunos son gestionados lentamente por propia decisión y otras pocas veces por capacidad de ejecución y concreción de saberes y aplicación de los mismos, lo que exige de parte de docente otro tipo de presencia que estimule el trabajo, cuidando no suplir las funciones, tareas y elaboraciones de las estudiantes.

Esta última categoría sigue el objetivo de instalar en el meso y micro currículo el diseño universal de aprendizaje como pauta para la ejecución de la inclusión educativa en nuestra escuela y a partir de ese ejercicio reinventar el método que se adapte al contexto normalista salesiano, para construir en conjunto con la comunidad educativa, un proyecto que procure la participación ecuaníme que se basa en la oportunidad y el reconocimiento para cada persona que participa en el proceso.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas es conveniente encauzar el asunto de la inclusión según las condiciones contextuales, conducir la atención a lo que se conoce o controla, esto evita información dispersa o poco valiosa, de ahí la importancia de trabajar con una población que se conoce y a la cual se pertenece, no solo por la experiencia y la observación que otorgan la autoridad para plantear el problema percibido, sino para crear una estrategia conveniente que responda a las necesidades específicas. Una población con la que se tiene relación puede impulsarse de forma contundente a la actividad de estudio, creando en ellos la noción de debatir lo que sucede a su alrededor y que condiciona su accionar.

El eje principal de este tema se encuentra en la reconstrucción y transformación de la que todos son parte, en un replanteamiento del desarrollo que implica la búsqueda de estrategias capaces de responder a la situación actual. Se puede decir entonces que el primer gran paso, se inicia en la práctica docente, a través de la desestandarización, no solamente del prototipo del estudiante que se supone debe ser el apropiado para funcionar en sociedad, sino también de su propia función, que no es un pilar de verdad absoluto, pero tampoco un mero ente que facilita contenido, el verdadero trabajo se encuentra en encontrar ese equilibrio para generar las transformaciones necesarias.

De esta forma, las concepciones pedagógicas que emergen en el camino a la educación inclusiva, sugieren reconfiguración respecto a los distintos roles asumidos por los actores educativos, con el fin de intervenir

su realidad de una manera efectiva, en este sentido uno de los elementos más mencionados por los distintos autores y estudiosos del tema reside en la garantía de la calidad educativa, empezando con la preparación docente que es indispensable y debe ser permanente, consecuentemente, la articulación de políticas, infraestructura y planteamientos que sitúen la diversidad como eje conductor de los currículos académicos. En general se exhorta a formar un conjunto integral de todos estos componentes para conseguir un verdadero impacto social.

Las disposiciones que han regido el sistema comprenden el acervo que se necesita para afrontar la construcción de una nueva escuela en la que el estudiante no necesita de un tutor que da, sino que facilita, dónde puede encontrar la libertad para establecer un plan conveniente según su capacidad e intereses. El aprendiz consciente de su evolución y comprometido con ella, puede mirar su condición, compararlo con el externo y desarrollar un nexo que los contraste.

Al mismo tiempo, la organización pedagógica debe plantearse qué sujetos quiere formar, cómo pretende que estos sujetos se desenvuelvan dentro de la sociedad naturalmente cambiante que, con la apuesta por la inclusión, ha emprendido un viaje, que no se detiene y genera todo un espectro de posibilidades dentro de las que el ejercicio de enseñar implica traer la realidad a la clase para comprenderla, cederle el papel central y valerse de todos los instrumentos que se derivan precisamente de esa transformación.

Del ejercicio realizado con docentes y estudiantes podemos concluir que, la barrera que se encuentra en la formación de las niñas, educación y acompañamiento desde casa, es comunicativa, luego la modificación que se haga en cuanto a secuencia didáctica para mejorarla, redundará en el éxito que la estudiante tenga en su proceso de aprendizaje. En este sentido, se evidencia que el micro currículo específico de cada disciplina, es igual para todas, no presenta mayor adaptación, sobre todo en la trasmisión de contenidos, este hecho hace que, en ocasiones por parte del docente, se sienta temor de ir a un ritmo de enseñanza inadecuado; situación que genera este imperativo: se debe pasar del discurso inclusivo a los hechos, para que se derriben las barreras que dentro del aula se van formando y

que impiden el aprendizaje.

También hay que decir que, no todos los docentes tienen la misma comprensión de la doble finalidad educativa con las estudiantes de sensibilidad auditiva (SA, usuarias de LSC) en 7A, pues ellas, al tiempo que aprenden lo propio de cada disciplina, deben ir ampliando su vocabulario en Lengua de Señas Colombiana.

En últimas, en la enseñanza, la mayoría de los educadores, no son inclusivos, las estudiantes y sus familias, son quienes se adaptan al proceso de enseñanza, aprendizaje y no al revés, hecho que hace visible la falta de reflexión sobre, ¿qué se debe enseñar? trascendiendo los requerimientos de los DBA, sobre todo en el caso específico de las estudiantes con capacidades diferentes existentes en el aula.

Por los ejercicios desde la disciplina de ERE (Educación Religiosa Escolar) es posible verificar en la aplicación de la didáctica DUA, que se obtienen los resultados de una estudiante exitosa, cuando se verifica en algunas estudiantes, la capacidad de alcanzar altas reflexiones a partir de sus propios hallazgos en la búsqueda de la información, producciones de calidad que demuestran sus propios aprendizajes y satisfacción a la hora de compartir el fruto de proceso, con sus iguales. En este proceso, sin duda las TIC son una herramienta clave para el desarrollo eficaz de la estrategia pedagógica, situación un poco limitante, por lo que no tener esta posibilidad, puede implicar no poder aplicar con éxito la estrategia.

También se presentaron resistencias por parte de algunas estudiantes, por ejemplo, en cuanto a la reacción frente al cambio de didáctica en el desarrollo de las clases, con la manifestación en lenguaje no verbal de sentimientos de frustración, incomodidad y ansiedad, por verse obligadas a salir de su zona de confort, en lugar de generar interés y curiosidad por lo nuevo o ganas de aprender de manera diversa. Así mismo, la elaboración conjunta de la rúbrica de evaluación, paso importante del proceso de aprendizaje, requiere mucha inversión de recursos y estrategias pedagógicas, ya que, inducir las a la reflexión y aplicación de las nuevas prácticas que permitan la inclusión y sacarlas de las antiguas prácticas didácticas tradicionales, no es nada sencillo, ya por la "domesticación" que

han sufrido hasta este momento en la Escuela, o por la falta de conciencia y protagonismo en las estrategias usadas hasta el momento dentro del aula.

Aunque costoso, el esfuerzo por hacer de la educación inclusiva un hecho, tiene sentido en cuanto que, es el bien común, el progreso humano y desarrollo de la sociedad, lo que en últimas se alcanza, educando honestas ciudadanas y buenas cristianas, capaces de trabajar en red, aceptar la diferencia y vivir en comunidad.



REFERENCIAS

- Angel, E. (2012). Contenidos digitales inclusivos. <https://ticnormalsuperiorneiva.wordpress.com/contenidos-digitales-inclusivos/>
- Ainscow, M. (2003). Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de inclusión. Unesco. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Ainscow, M. y Sarroniandía, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aguilar, A., Contreras, J., Espinosa, J., Gómez, J., Jaimes, S., Ramírez, C., y Salazar, J. (2017). *Prácticas pedagógicas*. Ediciones Astro Data, S.A. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2099/Pr%C3%A1cticas%20pedagogicas.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Vargas, B. (2015a). El sistema educativo colombiano en camino hacia la inclusión: avances y retos. *Educación y educadores*, (18), 65–72. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>

- Bravo, F., León L., Romero, J., Novoa, Gabriela A. y López A. (2018). *Ambientes de aprendizaje Accesible y Accesibles con afectividad-AAAA*. https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf
- Caligrafix. (2017). Necesidades educativas especiales. Recuperado de <https://www.caligrafix.cl/entry/necesidades-educativas-especiales>
- Calvo Álvarez, M. I., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, (41), 17-30.
- Carrillo, S. Fogiony, J. Rivera, D. Bonilla, N. Montánchez, M. Alarcón, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39 (17). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Carr W, Kemmis S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*
- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Red de Investigación Educativa en Sonora*, 11, 48-61
- Ceron, E. (2015). *Educación inclusiva: Una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre*. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/7859>
- Constitución Política de Colombia. (1991). República de Colombia. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia1991.pdf>

- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114
- Correa, J., Bedoya Sierra, M. y Agudelo Alzate, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art2.pdf>
- Decreto 366 de 2009. [Ministerio de Educación Nacional] Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Febrero 9 de 2009.
- Decreto 1421 de 2017. [Ministerio de Educación] Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29, 2017. Diario Oficial No. 50.340.
- Dirección Nacional de Planeación. (2014). Regionalización del Presupuesto de Inversión 2014 - Ajustada: Versión Preliminar e Indicativa. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20pblicas/Magdalena.pdf>
- Duque, A. I. (2013). Ecosistemas pedagógicos para aprender y enseñar la vida.
- El Tiempo. (2023, julio 10). Discapacitados, 3 de cada 10 han recibido pago por trabajo realizado. El Tiempo.
- Fals, O. (2009) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colección CLACSO Coediciones <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/fborda.pdf>

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editores Siglo XXI.
- Gómez C. Ladino, T. Gómez, C. (2016). Enseñanza basada en el diseño universal para el aprendizaje. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6977/1/lvone_alejandra_catalina_educacioninclusiva_2016.pdf
- Gómez, M. (2017). Factores que inciden en las prácticas pedagógicas inclusivas, para estudiantes con discapacidad intelectual estudio de caso del Colegio Carlos Pizarro Leon Gómez IED (Bosa-Bogotá) [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum, Repositorio Universidad de La Sabana.
- Gordo, A & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas Cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Hernandez, M. Loaiza, Y. Salazar, M. (2020). Actitudes y prácticas pedagógicas de docentes frente a la educación inclusiva de niños sordos en la IETI José María Carbonell de la Ciudad De Cali.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45-52.
- Información departamental. (2015). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20pblcas/Magdalena%2015.pdf>
- Instituto Nacional para Ciegos (INCI). (2018). Según el DANE, el 7,2% de los colombianos tiene alguna discapacidad. <https://www.inci.gov.co/blog/segun-el-dane-el-72-delos-colombianos-tiene-alguna-discapacidad>

- Lacruz, J. L., & Agudo, J. L. B. (2013). Desigualdad y privatización de la escuela pública: desafíos de la educación inclusiva frente a la ofensiva neoliberal. In *Educación inclusiva: desafíos y respuestas creativas* (pp. 231-244). Departamento de Ciencias de la Educación.
- Ley 762 de 2002. Por la cual se aprueba y se suscribe la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad". Julio 31 de 2002. Diario Oficial No. 44889.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. Diario Oficial No. 41.214.
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Julio 31 de 2009.
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Febrero 27 de 2013. Diario Oficial No.48717.
- Lodi, A. B. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 261-294.
- López, N. Sandoval, I. (2003) Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo. Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/176/3/M%c3%a9todos%20y%20t%c3%a9cnicas%20>

de % 2 0 i n v e s t i g a c i % c 3 % b 3 n % 2 0
cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf

Mendoza. (2008). Eje Temático III: La Universidad y la Formación Docente Continua para el desarrollo profesional de los formadores de formadores. El rol de la Universidad en los procesos de capacitación. http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2016/06/INCLUSI%C3%93N-Panel_Velez_Latorre-Argentina.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. MEN. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article90668.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Investigación de los saberes pedagógicos: Revolución educativa Colombia aprende (1ª Ed.) https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Serie Guías No. 34. MEN. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad". MEN. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/cooperacioneducativa/2010-bp-11.colombia-ff2.pdf?documentId=0901e72b805fb48f>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá: Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). TIC para una educación inclusiva. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Jzl8bCAQzFM>
- Movilla, I. Suarez, S. (2019). El Diseño universal del aprendizaje (DUA): una estrategia pedagógica para la cualificación de la intervención docente en el marco de la escuela inclusiva
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Piñeros, J. (2010). *Descentralización, gasto público y sistema educativo oficial colombiano: un análisis de eficiencia y calidad*. Trabajo de investigación de Magíster en ciencias económicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia).
- Piñeros Romero, G. I. (2020). La inclusión en la escuela y sus modos de comprensión: una mirada a la discapacidad en un colegio distrital de la ciudad de Bogotá.
- Plan estratégico sectorial de educación. (2021). <http://www.insor.gov.co/home/planeacion-gestion-y-control/planeacion-institucional/planeacion-2021-insor/>
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1997, Vol. 15, n.º 2, pp. 155-171. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los

- profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1998, Vol. 16, n.º 2, pp. 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>.
- Villa-Díaz, Mario. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100011&lng=en&tlng=es. Revista Pensamiento Actual, pp.14-21. Disponible en: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/8017/11775/>>
- Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD). (2018).<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Sánchez, Sergio y Diez, Emiliano. (2013). La educación inclusiva desde el curriculum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. https://www.researchgate.net/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRICULUM_el_Disenio_Universal_para_el_Aprendizaje
- TIC Docencia Incluyente. (2016). Premio a los Modelos de Educación Inclusiva. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=W4HrFUxqq64>
- UNESCO (1994). "Declaración de Salamanca". *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.
- Visión Magdalena recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/VISION%20MAGDALENA.pdf>

Woods, Peter. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.

Zambrano, A. (2015). Pedagogía y Didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Revista de Investigación y Pedagogía* 13, 45-61.



