

CAPÍTULO XIII

Aprendizajes significativos y necesidades educativas especiales: Abordaje en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca

Diana Cristina Villada Escalante¹
Carlos Andrés Hurtado Díaz²

Resumen

El abordaje investigativo desarrollado pertenece al campo de las ciencias sociales y humanas, propias del desarrollo sensible del ser a través de la educación, bajo el principio de la inclusión con enfoque diferencial para estudiantes con necesidades educativas especiales. Si bien es cierto que estas existen desde lo constitucional, normativo y reglamentario, en la práctica, para municipios intermedios o pequeños, se queda en el deber ser, por lo que este trabajo investigativo tiene como objetivo general comprender las prácticas pedagógicas inclusivas en la Institución Educativa Sor María Juliana, del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Estas prácticas constituyen aprendizaje significativo en estudiantes con necesidades educativas especiales; se estudian 6 casos de estudiantes categoría 10 –múltiple– según los criterios de unificación del Ministerio de Educación de Colombia, para el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media. Con un enfoque metodológico cualitativo y un modelo etnográfico

1 Abogada de la Universidad Cooperativa de Colombia, docente de la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Contacto: diacrivi@hotmail.com .

2 Postdoctor en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás. Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Magister en Psicoanálisis de la Universidad Argentina John F. Kennedy. Decano de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: carlos.hurtado@ucp.edu.co

reflexivo, se pudo llegar a conclusiones que apuntan a fallas estructurales en el mismo sistema educativo que pregona inclusión para esta población, que van desde la construcción del currículo, la imposibilidad humana y formativa del docente, la imposición normativa y la inaplicabilidad del plan individual de ajustes razonables.

Palabras clave: pedagogía, inclusión, aprendizaje significativo, NEE.

Introducción

Colombia, como Estado social y de derecho, centrado en sus instituciones y el predominio de los derechos constitucionales, no es ajeno a la obligación de proveer a sus ciudadanos un servicio educativo que incluya a todos sus habitantes, sin distinción de sexo, raza, práctica religiosa o condición física. El sistema desde el ejecutivo tiene su cartera ministerial, desde donde se toman decisiones encaminadas a regular, inspeccionar y vigilar la función social de un sector que debe garantizar no solo la cobertura, sino la calidad y cumplimiento de sus fines, y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

Según las directrices del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), el sistema lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria, cinco grados, y secundaria, cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller) y la educación superior (MEN, 2019). Es importante resaltar que la misma institucionalidad define la educación “[...] como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (2019).

Estas solas premisas permiten abordar esta investigación basada en una experiencia sobre aprendizajes significativos y necesidades educativas especiales en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Allí, por su representatividad y tamaño en la educación pública del municipio, afloran un número importante de situaciones en su población estudiantil. Entre ellas, estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) y los procesos de aprendizajes significativos que requieren; en especial a la luz de directrices encaminadas a la inclusión, como el Decreto 1421 de 2017, con tiempo diferido de implementación a 5 años, razón más que suficiente

para abordar el tema, comprenderlo, reflexionar y proponer alternativas para que todos los actores del proceso participen.

En el transcurso del escrito se abordarán diferentes aspectos, que involucran un análisis de los antecedentes de un tema álgido y que genera resistencia *a priori* entre los docentes; pasando por estrategias implementadas tiempo atrás para este tipo de población estudiantil, como el programa GEEMPA, y el abordaje teórico de autores como Ainscow (2004) y su teoría de palancas; Porter (2007), como uno de los colaboradores en el MEN sobre el tema; organismos internacionales como la Unesco (2008), que promueve una educación para todos, basada en los derechos humanos, como por ejemplo la Declaración de Incheon (2016); experiencias desde otras latitudes, como el informe Warnock (diseñado inicialmente en 1974) para el mejoramiento de la educación mundial; de NEE, de el pedagogo Zubiría (2019), tal vez uno de las autoridades más respetadas en el país en temas de educación, y puntos de vista del sociólogo Molano Bravo. El propósito de la articulación de tan variados autores es abordar el deber ser, que permita garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo, partiendo de lo que se hace actualmente en la población objeto de conocimiento.

Formulación del problema

Desde la práctica docente en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, se ha observado que no se proporcionan espacios de reflexión y de construcción colectiva de los docentes en torno a un objeto de investigación que demanda la educación actual: la inclusión educativa. Es necesario crear sensibilización sobre la capacitación para tener unas prácticas más acordes a las necesidades pedagógicas, a una enseñanza inclusiva. Hoy día, infortunadamente, no se cuenta con una política pública que ayude a instituciones y docentes a ser más efectivos en las practicas, y lo que existe, como, por ejemplo, la didáctica pedagógica GEEMPA, no llega apropiadamente a municipios pequeños o intermedios con una sola profesional por institución. Esto dificulta la frecuencia deseada, los recursos y las herramientas metodológicas para tener éxito en estrategias docentes; hay falta de orientadores y disponibilidad, entre otras dificultades.

Parte del problema es que las prácticas de este tipo –necesidades pedagógicas– deberán ser llevadas a la casa de los estudiantes de condiciones especiales, para



que su familia participe de forma activa en del proceso educativo del niño o de la niña. Hay que tener en cuenta, con todo, que no deberá ser marginado o minimizado por su condición; de allí que una asesoría psicológica y social resulta importante para mitigar el impacto familiar y no ser discriminado en ninguna circunstancia.

Infortunadamente, la realidad cultural colombiana acrecienta los factores de discriminación para niños y niñas con características diferentes. Esto inicia en el propio seno familiar, lo que disminuye su autoestima y cimienta una personalidad negativa, ya que por su condición son marginados muchas veces. Las personas responsables (dígase padres, hermanos o familiares en general) no se interesan en el desarrollo de un integrante con necesidades especiales en educación, y mucho menos se apropian de la tarea de ayudarlos en el proceso de aprendizaje; en especial, de utilizar la lúdica para activar procesos de enseñanza-aprendizaje en la producción escrita, lectura comprensiva, pensamiento lógico matemático y convivencia pacífica (Método GEEMPA).

De otro lado, en el sistema educativo tradicional, a los niños y niñas que requieren aprendizajes significativos no se les da el protagonismo requerido, y el docente que tiene la información de su condición no destina el tiempo necesario para inquietarse, debatir, comparar información nueva con la información que ya pueda tener, hacerse un concepto propio en cualquier tema; tampoco se le permite cuestionar el proceso educativo. En la actualidad, esto ha cambiado en parte, por lo menos en disposiciones normativas, como la Ley 361 de 1997, conocida como Ley Clopatosky, que dedica el capítulo II del Título II a la educación, y los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009, este último específico para la educación inclusiva. Pero en la práctica todavía se está distante del deber ser en la inclusión de los niños y niñas de condición diferente. Prueba de ello es la necesidad de un nuevo lineamiento, expresado en el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta el marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad.

Análisis de antecedentes

El desarrollo de las necesidades educativas especiales, en los últimos años, ha dado un impulso notable. Herrera Quimbay (2018), de la Universidad Católica de Pereira, en su tesis “Programa de formación en inclusión para docentes que atienden estudiantes en condiciones formativas diferencial”, expone que en el

Colegio Calasanz de Pereira tuvo una experiencia maravillosa con un niño con discapacidad motora progresiva, quien estuvo con ellos desde el primer año de bachillerato hasta que se graduó. Conforme iban pasando los años, la institución hacía cambios en su infraestructura para que el chico pudiera movilizarse de manera más libre, y sus compañeros marcaron una diferencia por su continuo acompañamiento durante todos los años de estudio y su apoyo hasta que se graduó.

En el 2010, en la misma institución, Calasanz de Pereira, se graduó un niño con sordera en los dos oídos (hipoacusia neurosensorial bilateral). Se capacitaron los docentes, en el proceso educativo se involucró de manera directa su familia y no se optó por un lenguaje de señas. Para poder terminar sus estudios, siempre tuvieron en cuenta el esfuerzo del estudiante, sobre todo en el área de inglés; eso sirvió mucho para los avances del colegio en el área de enseñanza de estudiantes con discapacidad auditiva, en particular, hasta que el chico se graduó y continuó con la universidad. Hoy día él terminó sus estudios profesionales y está gozando del beneficio que le da haber terminado su carrera profesional en el campo laboral, gracias al buen desempeño de la institución, docentes y familia del estudiante; lo mejor fue los cambios estructurales para el tema de inclusión de este tipo de enseñanza.

La idea es poder visibilizar las necesidades de cada estudiante y aportar una solución a las barreras educativas en particular, según cada caso. Un docente que incluye a los alumnos con discapacidad, cuando tiene la capacidad de ver aptitudes, sin importar su limitación física o cognitivas, y que los lleva a sacar su máximo potencial y a vencer sus barreras puede llevar al éxito en conjunto del docente, institución y ambiente familiar.

A partir de la intervención se generó una actitud reflexiva respecto a la formación de docentes, de cara a la inclusión. Se ve la necesidad institucional de contar con un programa no solo para formarse en la atención de necesidades educativas especiales que limitan algunas posibilidades de aprendizaje en los estudiantes, sino que también los docentes se cuestionaron sobre sus habilidades, formación y experiencia para atender a estudiantes con talentos y/o capacidades excepcionales.

En este sentido, según Altamar Vanegas y Tamayo Godoy (2018), en su investigación “Experiencias de las docentes de básica primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para la inclusión Educativa”, las instituciones



educativas deben realizar el ajuste de los proyectos de enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, y transformar los métodos tradicionales de aprendizaje para los niños, niñas y adolescentes con diversidad de condiciones. Esto con el objetivo de tener estrategias más incluyentes, igualdad de oportunidades y participación activa por parte de todos los alumnos, a fin de que haya un cambio estructural en la educación, sociabilidad y culturización con un impacto positivo, al haber más aceptación y respeto por las diferencias, lo que permite formar parte en la edificación de un tejido social más justo dentro de la institución.

Al tener una aceptación y respeto por las diferencias, habrá una mejor comprensión por parte de los alumnos de diversas condiciones, díganse físicas, cognitivas o de comportamiento. Hay mejor desempeño en las actividades dentro y fuera del colegio, con lo que se mejora el proceso de aprendizaje en cada caso en particular.

Como puede observarse en el trabajo de Trejos Morales (2018), hay que implementar estrategias educativas que den soluciones a las diferentes condiciones, bien sean limitantes o de regular rendimiento de cada estudiante, con el objetivo de construir un tejido social justo en cada caso. Este resultado brinda el respeto por las diferencias, de cualquier índole, en cada ambiente social, cultural o físico en que se desempeñe, donde hay compromiso de todos los actores, para darle soluciones a cada estudiante, sin importar su condición.

La institución educativa debe adaptarse a las necesidades especiales de los niños y niñas con discapacidad, mas no al contrario. El deber de los colegios es priorizar una política inclusiva, de manera objetiva, y no marginar al estudiante por su condición, por medio de la implementación de estrategias con participación desde sus hogares con sus familiares, pasando por los docentes y terminando con la población estudiantil. Dichas estrategias deben ponerse en práctica de manera constante y frecuente.

Las falencias de los docentes son palpables, ya que no cuentan ni con recursos ni herramientas y estrategias pedagógicas para cada caso especial de estudiantes con discapacidad física. Por consiguiente, los profesores consideran que aquellos niños y niñas con deficiencias físicas, auditivas, de visión o motrices deberían estar en aulas donde se les facilite su desempeño por su misma condición; también deberían contar con profesionales que puedan asistirlos en su proceso educativo, para un desarrollo pleno. Sin embargo, con esto lo único que hacen es cimentar

la exclusión y no se cumple para nada con la política inclusiva de educación para todos los individuos sin importar su condición.

Por otro lado, Trujillo Trujillo *et al.* (2015) sugiere, en su “Proyecto pedagógico de aula basado en el arte, para el desarrollo de aprendizaje significativo”, que el arte exige participación activa y ayuda a complementar y a estimular el aprendizaje por parte de los estudiantes. El arte sirve para unificar todas las áreas del conocimiento y para crear nuevas estrategias educativas incluyentes, con lo que se deja de lado la educación tradicional y se le da paso al aprendizaje significativo, que es más exitoso, porque le da más facilidad al estudiante de expresar y gobernar sus sentimientos, con la sensibilización por la valoración estética y la comunicación de los alumnos.

La aplicación del arte como estrategia en el aprendizaje significativo ayuda como estímulo en de cada estudiante, de acuerdo con su condición, ya que la música, la danza, la pintura, la escultura y las demás demostraciones de arte ayudan a reforzar los procesos educativos. Si bien no hay investigaciones que orienten en qué forma se pueden aplicar de manera efectiva, sí es una ayuda y funciona dentro de la población estudiantil.

La construcción del conocimiento es de vital importancia; la reciprocidad del trabajo grupal, el intercambio de conocimientos, la sociabilización de saberes y de opiniones se aprenden de la interacción con los otros. Es por esto que la didáctica pedagógica GEEMPA plantea el trabajo colectivo como una práctica importante y un paso hacia una verdadera educación, transformadora del sujeto que pertenece a una sociedad libre.

Implementar una didáctica con estrategias que permitan enseñar y aprender jugando es muy importante en el día a día de la labor metodológica habitual, memorística y rigurosa. Esta permite el aprendizaje significativo, con la reflexión, cuestionamiento crítico y la apropiación de cada concepto con total autonomía.

Las nuevas estrategias y prácticas pedagógicas le permiten al docente, como ser humano, comprometerse a brindar a los estudiantes no un método tradicional, sino un asesor que orienta; y al estudiante, a tener un concepto propio, lo que le otorga un desarrollo más completo para la construcción de su propio saber.



Es por esto que resulta necesario transformar la escuela de pedagogías tradicionales y ortodoxas en una escuela con pedagogías flexibles e innovadoras, que incentiven el pensamiento crítico, que lleven a que el aprendizaje sea significativo, a que el educando sea consciente de lo que aprende, cómo lo aprende y cómo puede utilizarlo en su vida cotidiana. Es esto lo que expresa Ángel León, Flórez Grajales, y Granda Velásquez (2013) en su investigación titulada “Geempa y autonomía: dos criterios en una experiencia escolar”.

Los anteriores antecedentes proporcionan un marco amplio de experiencias docentes, casi todas en capitales de departamentos, donde, como se advirtió en la descripción del problema, poseen un mayor apoyo en cuanto a recursos económicos y humanos. Sin embargo, estas develan las dificultades propias de una sociedad excluyente, en vía de concientización de la necesidad de un enfoque diferencial para un segmento de la población importante, invisibilizado en ocasiones desde el mismo seno familiar. Por esta razón se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuáles prácticas pedagógicas inclusivas generadas por los docentes de la institución educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, constituyen aprendizajes significativos en estudiantes con necesidades educativas especiales?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las prácticas pedagógicas inclusivas en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, que constituyen aprendizaje significativo en estudiantes con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos

Identificar las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca.

Proporcionar prácticas pedagógicas inclusivas para los docentes de la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, que produzcan aprendizajes significativos a sus estudiantes.



Reflexionar sobre el aprendizaje significativo para estudiantes con necesidades educativas especiales de la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca.

Justificación

La institución educativa es un lugar donde se demuestra el sentido social y la corresponsabilidad del docente en la construcción de un mejor ciudadano, un espacio donde se espera que haya respeto, sin prejuicios ni discriminación. Los niños y niñas pasan gran parte de sus horas diarias en los entornos escolares; por tal razón se les debe brindar un espacio tranquilo, donde haya un ambiente adecuado y encaminado bajo unas normas arraigadas a una política de inclusión, dentro de una comunidad multicultural que a su vez es dinámica.

En la experiencia de afrontar las necesidades educativas especiales, el docente debe detectar los alumnos que presentan algún comportamiento o problema de aprendizaje, para comprender lo que pueda estar sucediendo. Se necesita contar no solo con las habilidades propias del educador, sino también con perseverancia y paciencia, para identificar y establecer reglas claras de conducta y límites de comportamiento dentro del aula, de participación en el desarrollo de las actividades de clase y de actitud de colaboración, entre otros. Esta labor exige un mayor apoyo al estudiante, sin dejar de lado el hecho de elogiarlo por su buena evolución o rendimiento y hacer de esto un hábito –refuerzo positivo–. De allí que las actividades que se le programen al estudiante han de ser individuales y grupales, atractivas, claras y precisas.

En ese orden de ideas, resulta útil abordar la presente investigación, fruto de las vivencias y experiencias recopiladas en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Esto con el fin de responder a los últimos lineamientos normativos expedidos por el Ministerio de Educación, en el llamado Decreto de educación inclusiva (Decreto 1421 de 2017), donde se propone que los docentes de aula estarán acompañados y asesorados por un docente de apoyo, con experiencia en la atención de población con discapacidad y educación inclusiva, además de que se capacitará a los pares de aula, para implementar prácticas de enseñanza y articulación de las prácticas pedagógicas para todos los niños y jóvenes. Esto requiere de tiempo, adaptación, recurso humano y, por ende, económico, para lograr en la práctica verdaderos modelos que produzcan aprendizajes significativos en los estudiantes.



Si bien es cierto el Decreto 1421 de 2017 tiene un plazo de cinco años para su implementación, también lo es que, tradicionalmente, a los municipios pequeños e intermedios, como el municipio de Cartago, les toma más tiempo la implementación de las estrategias. Prueba de ello es que para el año 2018 debía realizarse la construcción de una propuesta de organización territorial que partiera del diagnóstico de cada entidad, que la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago no tiene. Esta institución incluso tiene tercerizado el servicio de docente de apoyo, y solo hasta mayo se dio la contratación; es decir, cuando ya han transcurrido entre 4 o 5 meses desde el inicio de clases.

Es por esto que la investigación que se adelantó es oportuna, pues la adecuación y conveniencia de los Planes Individuales de Ajustes Razonables, PIAR, donde los establecimientos deben construir o complementar la valoración pedagógica de los estudiantes con discapacidad, se construyen con la participación transversal de directivos, familia, y el rol docente es fundamental para desarrollar ese nuevo proceso de inclusión (teoría de palancas, Ainscow, 2004).

Así las cosas, el trabajo con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, en instituciones de municipios intermedios como Cartago, requiere del compromiso mancomunado de diferentes actores, no solo del docente director de grupo o del que recibió capacitación en algunos de los programas anteriores, como GEEMPA, sino que también se debe desarrollar con cada uno de los docentes que interactúe con el estudiante. Por consiguiente, trabajos como este resultan pertinentes y novedosos, desde lo local, para contribuir a su implementación.

Metodología

El enfoque metodológico de una investigación cualitativa como esta pasa por el modelo etnográfico reflexivo, cuyo objetivo principal es describir detalladamente los patrones de pequeños grupos de personas, y tiene como característica relevante, según Lerma González (2016), “la forma como la gente vive, sus anhelos, lenguaje, creencias, motivaciones, canciones, ocupaciones, formas de conducta, entre otros” (p. 51). En la construcción epistemológica (primer nivel), se busca identificar lineamientos compatibles con las prácticas pedagógicas inclusivas, que constituyen aprendizajes significativos en estudiantes con necesidades educativas especiales; para esto, la población objeto de estudio son los estudiantes de la Institución Educativa Sor María Juliana del Municipio de

Cartago, Valle. Este modelo de etnografía reflexiva lleva implícita la descripción de un grupo de estudiantes que interactúan de manera permanente, y algunas unidades (6) serán objeto de estudio, lo que permitirá la reflexión constante y crítica sobre la realidad de su aprendizaje, o, como bien lo expresa Bernal (2010), “asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace” (p. 65) en el aula; es decir, desarrollando aproximaciones hipotéticas y reconstrucciones teóricas de la realidad.

Se aparejan entonces, en los objetivos específicos, la identificación de las prácticas pedagógicas; es decir, las motivaciones educativas brindadas a la población objeto de estudio. Seguidamente, se categorizará el aprendizaje significativo en los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que equivale a las reglas de conducta empleadas por los docentes de la Institución en el periodo lectivo 2019. Al involucrar como un actor del proceso al docente, se hace necesario dentro de la categorización conocer su quehacer e impresión sobre el tema en particular, a través de instrumentos que fijen su posición de manera semiestructurada, para lo cual la entrevista es el medio más idóneo. Lo anterior conduce a proponerle al docente prácticas pedagógicas inclusivas, como aporte al establecimiento de mejoras pedagógicas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales de la Institución Educativa Sor María Juliana del Municipio de Cartago, Valle, para llegar a una mejor comprensión de estas y del rol docente.

Como herramientas en la recolección de información de fuentes primarias, la observación registrada por la investigadora en diarios de campo se complementará con entrevistas estructuradas a la anterior profesional de apoyo de la Institución Educativa Sor María Juliana del Municipio de Cartago, Valle, Paula Andrea Valencia Urbano; a los docentes Joan Sebastián Giraldo, Marcel Fernando Vargas, Álvaro Cárdenas, Sandra Milena Agudelo, Nataly Tabima y Rodolfo Pineda, dado que hasta ahora ellos son los únicos referentes en la aplicación del otrora Decreto 366 de 2009.

Es claro que la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, ha venido utilizando la prueba WISC-CI (Escala de Inteligencia de Wechsler para niños) para la identificación de los estudiantes con necesidades especiales. De esta población se obtendrá la muestra, para conocer el proceso de su aprendizaje significativo, como un punto de partida en la identificación y categorización propuesta, sometida posteriormente a la unidad de análisis.

Con fuentes secundarias, establecidas por la Institución Educativa Sor María Juliana del Municipio de Cartago, Valle, aplicadas en el periodo 2017-2018, que ayudaran al diagnóstico PIAR, se proponen mejoras y métodos aplicables, en conformidad con los nuevos lineamientos del Decreto 1421 de 2017, que tiene como objetivo reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Marco teórico

La inclusión educativa

Parafraseando a Ainscow (2004), la cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio, donde la presencia casi simbólica de las necesidades especiales es un factor fundamental para integrar a los estudiantes, más específicamente a aquellos con condiciones diferentes, llamados con necesidades educativas especiales. Justamente, en el presente trabajo se develan las exigencias cada vez mayores por parte de las políticas de Gobierno para apoyar la inclusión, pero olvidan que el país es diverso y presenta distintas condiciones económicas y de estructura, como, por ejemplo, los recursos en infraestructura y humanos, diferentes entre ciudades capitales y municipios pequeños, como Cartago.

Desde el punto de vista institucional, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, a través de las publicaciones de su revista oficial (sic) *Altablero*, ha manejado en general dos conceptos relacionados con la inclusión: educación para todos y educación para la inclusión. El primero de ellos, bajo la Resolución 2565 de 2003, donde se establece que cada entidad territorial, es decir, municipios y departamentos, debía definir una instancia que efectuara la caracterización y determinara la condición de discapacidad de cada estudiante. Esto con el propósito de identificar sus barreras para el aprendizaje y garantizar la participación, con miras a proponer los ajustes que la escuela debía hacer para brindarle educación pertinente (MEN, 2007a). Pero su objetivo estaba centrado en la cobertura, para pasar de la integración a la inclusión y mejorar los planes educativos por medio de apoyos para estudiantes con discapacidad.

El segundo concepto, educación para la inclusión, amplía y especifica el término bajo eslóganes convertidos en políticas, como:



- Poner en práctica el derecho de una educación para todos
- Poner en práctica el derecho de una educación pertinente y de calidad para todos
- Una educación de calidad que tenga en cuenta las necesidades educativas especiales
- Una oportunidad para compartir espacios de aprendizaje con personas con diferentes capacidades y discapacidades (2007a)

Lo anterior fue aterrizado en una definición, por lo demás, simplista, en la que no solamente tienen en cuenta a niños con discapacidad, sino también otras necesidades especiales:

[...] son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario. En otras palabras, ellos van al mismo colegio al que irían sus hermanos. Se les provee acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño, y reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes. (Porter, 2007, p. 14).

En otras palabras, se amplía el espectro a estudiantes con diversas capacidades, por lo que el PEI y Planes de Mejoramiento se debían considerar herramientas para hacer efectiva una educación inclusiva. Estos parámetros deben considerar ventajas y dificultades que incluyan el valor de la diferencia y la diversidad. Con un reto adicional, formar a los educadores, y con el compromiso para directivos docentes, administradores y decisores, para con ello hacer realidad este derecho. Estos mismos lineamientos los indicó la Unesco (2008) desde hace más de una década, bajo un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. De allí que actualmente, bajo la Declaración de Incheon (2016), se proponga una visión de educación para el año 2030 hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, lo que implica una nueva visión en el aprendizaje. En línea con lo anterior, Colombia, respondiendo a compromisos internacionales, expide a través del MEN el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, netamente de carácter dispositivo, con implementación a mediano plazo.

Estudiante con necesidades educativas especiales (NEE)

Dentro de la fundamentación conceptual que el Ministerio de Educación Nacional en Colombia considera para estudiantes con necesidades educativas



especiales (en adelante NEE), estos se describen como aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje (MEN, 2007b).

Díaz Posada y Rodríguez Burgos (2016), a partir de Fernández, considera que un estudiante con NEE es aquel que presenta dificultades mayores que el resto de sus pares para acceder a los aprendizajes que se determinan en el programa de curso que le corresponde por edad. Estas se pueden deber a diversas causas: entre ellas, internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizajes desajustada (p. 3), y los estudiantes necesitan compensar dichas dificultades mediante adaptaciones, apoyos o estrategias pedagógicas en varias áreas del programa.

Es oportuno traer a colación que desde la publicación en España (1981) del informe Warnock, diseñado inicialmente en 1974 para estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales, se viene hablando de transnacionalidad normativa y de políticas en el mejoramiento de la educación mundial, de NEE. Más allá de la conceptualización, se establecieron prioridades, entre ellas:

La formación del profesorado: todos los profesores, ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE y de identificar a los alumnos con estas necesidades. Esta gran responsabilidad –sigue señalando el informe– se desarrollará con una actitud positiva y optimista.

Los profesores deben estar dispuestos no sólo a aceptar el nuevo concepto de NEE sino, además, a tener cinco o seis alumnos que necesiten temporal o permanentemente ayuda en su clase ordinaria, y por consiguiente a adoptar las medidas pertinentes para que sus NEE sean atendidas mediante la búsqueda de una ayuda especializada. (Aguilar Montero, 2009).

Lo anterior no es distinto al desarrollo normativo que se viene dando en Colombia, primero con el Decreto 366 de 2009 y ahora con el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. Desde esa época se recomendó que todos los cursos de formación de profesorado (incluidos los de posgrado) abordaran el tema en su programa, para que pudieran adquirir competencias, en el entendimiento de que

de nada serviría el componente de educación especial en la formación inicial si los docentes en activo no tienen la oportunidad de adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas. Incluso entonces pronosticaron que pasarían cuarenta años antes de que todos los profesores tuvieran una formación con dicho componente.

Es oportuno mencionar el diseño universal para el aprendizaje (en adelante DUA), que desde hace aproximadamente dos (2) años se viene socializando en instituciones educativas del municipio de Cartago, especialmente con los orientadores escolares, en su mayoría psicólogos y trabajadores sociales de profesión. Para la fonoaudióloga Bermúdez Pérez (2016), citando a Cast (1984), este diseño es un “Conjunto de principios para desarrollar el currículo, que proporcione igualdad de oportunidades para aprender, por la utilización de un enfoque flexible que permita la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales”. Este diseño acuña el término de aprendiz experto, recaba sobre redes de interconexión neuronal y resalta que las personas presentan una gran variedad de habilidades, necesidades e intereses de aprendizaje, propias de la neurociencia, que se clasifican en (sic):

- Red cerebral de reconocimiento: especializada en recibir y analizar información (el *qué* del aprendizaje).
- Red cerebral estratégica: especializada en planear y ejecutar acciones (el *cómo* del aprendizaje).
- Red de conexiones afectivas: especializada en evaluar y asumir prioridades (el *porqué* del aprendizaje). (2016, p.12)

Teoría de palancas

Para Ainscow (2004), la teoría de palancas se da en el marco del desarrollo de sistemas educativos inclusivos y las propuestas para el cambio, con un enfoque denominado “indagación colaborativa” (p. 3). Este se deriva de la construcción colectiva en investigaciones de los propios educadores y académicos, publicadas desde el año 1999, con el fin de mejorar el conocimiento de los procesos educativos; se pueden sintetizar en la figura 1.



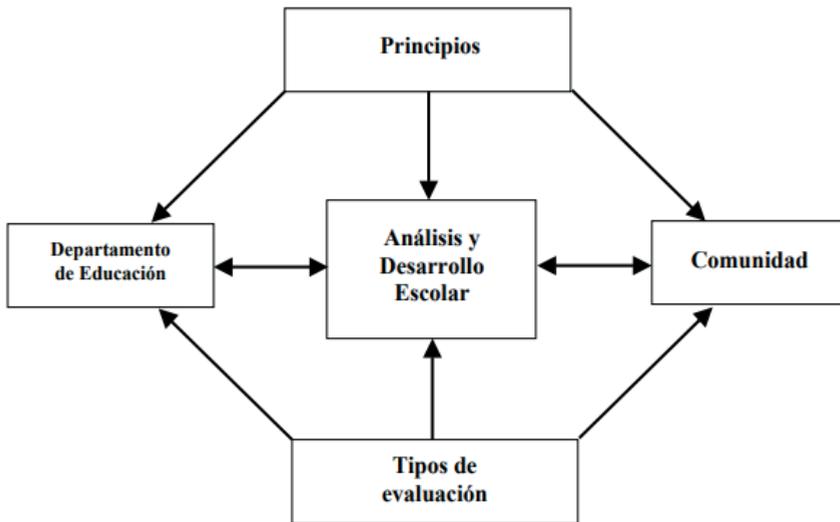


Figura 1. Palancas de cambio.

Fuente: Aisnscow (2004, p. 4).

De allí que para la práctica de la educación inclusiva se realice mayor énfasis en procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones. La finalidad es lograr un mayor entendimiento de lo que implican estos procesos y, por ende, la participación activa del rol docente y/o orientador escolar, como ejes articuladores, con atención en la forma en que se visualiza el aprendizaje como una característica de la práctica (Aisnscow, 2004, p. 5).

Pino, González y Ahumada (2018) explicitan, en un informe técnico del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, en Chile, los fundamentos, valores y principios de la indagación colaborativa, para que no sea confundida con la evaluación de desempeño en directivos y docentes, con lo que se logra disminuir la resistencia en su implementación. Como metodología, es una modalidad de investigación colectiva y participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un proceso cíclico, donde se identifican desafíos compartidos, se realizan acciones como la indagación en conjunto y se reflexiona sobre los resultados de estas acciones. Para realizar una adecuada indagación, se debe tener la apertura necesaria para aprender con otros (p. 5).

Prácticas pedagógicas

Como se mencionó en la descripción del problema, lo que se conoce de manera limitada para los estudiantes con NEE y/o discapacidad en el municipio de Cartago es la didáctica pedagógica GEEMPA. Esta considera que todos los niños pueden aprender, pero, como paso previo de alfabetización, para que puedan ingresar a una institución regular y continuar su proceso, además de obtener habilidades para socializar e incorporarse a la sociedad, sentirse útiles y queridos por los demás. Esta es una propuesta pedagógica posconstructivista. Granada, Sánchez y Vallejo (2016) siguen a Piaget y explican GEEMPA desde la teoría del desarrollo cognitivo. Dicha teoría, como su nombre indica, divide el desarrollo del niño en etapas, caracteriza cada una de ellas de acuerdo con los logros alcanzados y manifiesta los pasos existentes desde la infancia hasta la adolescencia. El método emplea principalmente la lúdica en la enseñanza, para activar procesos de producción escrita, lectura comprensiva, pensamiento lógico matemático y convivencia pacífica, por lo que supera al convencional, que impulsa la lectura y escritura automática o memorística (p. 12).

Para el caso puntual objeto de conocimiento, para las prácticas pedagógicas, la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago parte de la Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV). Con ello se exploran las capacidades cognoscitivas; con base en el modelo de Cattell-Horn-Carroll, se introducen el análisis de la inteligencia cristalizada, el de la inteligencia fluida, el procesamiento visual, y el procesamiento de información, especialmente de las habilidades de memoria de trabajo y de velocidad de procesamiento. Es decir, se organiza en torno a cuatro grandes índices que representan habilidades intelectuales generales (comprensión verbal y razonamiento perceptivo) y habilidades de procesamiento cognoscitivo (memoria de trabajo y velocidad del procesamiento) (Weschler, 2005, p. 3).

Es oportuno traer a colación los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA), cuya socialización se viene adelantando en la I. E., que, en resumen, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. En ellos se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende (MEN, 2016, p. 6). Se presenta como características relevantes su organización, en coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares

Básicos de Competencias (EBC), elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año. Con todo, por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), materializados en los planes de área y de aula. El ejemplo en ciencias naturales se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Ejemplo DBA

<p>1. Comprende que los sentidos le permiten percibir algunas características de los objetos que nos rodean (temperatura, sabor, sonidos, olor, color, texturas, formas).</p>	<p>El enunciado referencia de aprendizaje estructurante para el área.</p>
<p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describe y caracteriza, utilizando el sentido apropiado, sonidos, olores, colores, sabores, texturas y formas. - Compara y describe cambios en las temperaturas (más caliente, similar, menos caliente), utilizando el tacto en diversos objetos (con diferente color), sometidos a fuentes de calor como el sol. - Describe y caracteriza, utilizando la vista, diferentes tipos de luz (color, intensidad y fuente). - Usa instrumentos como la lupa para realizar observaciones de objetos pequeños y representarlos mediante dibujos. 	<p>Las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado.</p> <p>El ejemplo concreta y complementa las evidencias de aprendizaje.</p>

Fuente: Estructura de los DBA (MEN, 2016, p. 7).

Resultados

Tal como se indicó líneas atrás, la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, ha venido utilizando la prueba WISC-CI para la identificación de los estudiantes con NEE, por lo que la población objeto de conocimiento se clasificó en la tabla 2 de la siguiente forma.

Tabla 2. Categorización estudiantes NEE prueba WISC-IV

	Edad	Grado	Tipo de prueba	Diagnóstico	PIAR
Estudiante A	14 años	6.º	Neuropsicológica	Categoría: 10 Múltiple	Español, Naturales Matemáticas e Inglés
Estudiante B	14 años	8.º	IQ	Categoría: 10 Cognitivo Voz y habla	Matemáticas, Español Contabilidad, Estadística Inglés y Sociales
Estudiante C	13 años	8.º	-	Categoría 10: Asperger	Artística
Estudiante D	14 años	9.º	WISC	Categoría: 10 Múltiple	Sociales
Estudiante E	18 años	10.º	Neurólogo infantil	Categoría: 10 Cognitivo-motora	Química, Matemáticas Español, Contabilidad Física M, Inglés Sociales y Filosofía
Estudiante F	19 años	11.º	WAIS II	Categoría: 10 Múltiple Intelectual, voz y habla	Física, Español, Inglés Matemáticas y Química

Fuente: elaboración propia, con fundamento en MEN, sf.
 disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351622.html>

La complejidad de la categoría 10 (múltiple) de esta población supera la preparación de cualquier docente regular en el aula, tal como lo afirman los docentes entrevistados al preguntarles sobre el proceso de aprendizaje significativo de sus estudiantes con NEE. No solo deben abordar particularidades propias en educación, sino también las de cada tipo de discapacidad, “la forma [...] sus anhelos, lenguaje, creencias, motivaciones [...] formas de conducta”, como lo expresan Lerma González (2016) Bunge (2016) y Porter (2007). Solo por citar algunos ejemplos desde la etnografía reflexiva, se presentan situaciones tan complejas como la agresión del estudiante C a su compañero guía; la hipersexualidad del estudiante B, que realiza actos explícitos de masturbación delante de sus pares, o el estudiante A, que toca las partes íntimas de sus pares sin importar el sexo, entre otros, que incluso pueden tener consecuencias legales (Ley 1620 de 2013). Recuérdese que, como dice Díaz Posada (2016), citando a Fernández, se considera que las dificultades del estudiante con NEE se deben al desarrollo según la edad, a carencias en el entorno sociofamiliar o a una historia

de aprendizajes desajustada. Estos estudiantes necesitan adaptaciones, apoyos o estrategias pedagógicas, que, se itera, superan la didáctica o la pedagogía tradicional, y requieren la intervención de profesionales en psicología u otras áreas.

De lo anterior surge la subcategoría de ponderación de derechos (tabla 3), en la que se indica la falta de capacitación y las imposiciones de corte legal, tal como lo viene sosteniendo el MEN desde 2007, bajo el lema “Poner en práctica el derecho de una educación para todos”. Allí se confrontan derechos de un segmento de la población minoritaria (personas con discapacidad) y su trato con enfoque diferencial, y el interés superior del menor de la mayoría que se rige por el reglamento estudiantil. Pero, además, por intentar responder a compromisos internacionales provenientes de la UNESCO, en la Declaración de Incheon (2016), se tiene atado el sistema con en el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, que no pasa de ser buenas intenciones, pues dejan de lado el informe Warnock y las recomendaciones para la formación del profesorado, como lo indica Aguilar Montero (2009).

Tabla 3. Categorización entrevista a docentes

Categoría docente	NEE	PPI	AS	Ponderación de derechos
MFVP	Son estudiantes que deberían estar en las aulas de una I. E., pero con adecuaciones.	De acuerdo con el plan de estudio y analizando las capacidades de los estudiantes.	Básicas de acuerdo con la condición del estudiante. Falta de capacitación.	
JSGB	Son evaluados según su IQ.	Caracterización del estudiante y ajustes curriculares.	Adquieren un conocimiento de acuerdo con los ajustes.	Falta de capacitación.
ACO	Tiene un promedio bajo de estudiantes, pero son muchos los que no son detectados.	Flexibilidad curricular: evaluación de acuerdo con su diagnóstico. Modificación del flipped classroom.	No se encuentran capacitados para generar procesos concretos de aprendizajes con estudiantes con NEE.	Imposiciones legales, efecto contrario por el trato diferente, aulas de inclusión diferenciadas.

DEL DICHO AL HECHO
Ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano

SMAB	Estudiantes con poca probabilidad de educación superior, deberían tener alternativas como un arte.	Se realizan según diagnóstico y los estándares de competencia. Personalizada y en horas libres.	Si se generan, en unos más que otros, de acuerdo con sus capacidades. Aprenden de manera diferente.	Pocas capacitaciones y las que dan, algunas son excluyentes. Grupos numerosos y se hace difícil trabajar con estudiantes NEE. Aulas poco adecuadas.
RPH	Se les brinda apoyo. Las actividades evaluativas son las mismas con otras metodologías.	Adecuaciones según su condición. Dependiendo de la motricidad fina.	Son pocas ya que las aulas no son adecuadas para generar AR.	Las aulas de clase no reúnen los requisitos pertinentes. Plan educativo adecuado.
NTS	Tener como propósito crear ciudadanos competentes para la sociedad.	Trabajos grupales. Asesorías personalizadas.	Se logran gracias a los trabajos grupales y demuestran diversas capacidades.	Flexibilización curricular. Falta de recursos por parte del MEN.

Fuente: elaboración propia.

Se observa, entonces, que la implementación del Decreto 1421 del 2017 reviste una complejidad que debe estar acompañada de los recursos y profesionales necesarios para que resulte eficiente, y no solo se le cargue al docente un PIAR, que, como se observó en el desarrollo de la investigación, se queda corto (ver Anexo A), pues aborda aspectos basados en objetivos y no en competencias y, por consiguiente, los aprendizajes significativos se quedan cortos o exigüos. Esta situación no es nueva, pues con el Decreto 366 de 2009 se trajo la teoría de apoyos para el aula, que funcionó a medias por temas de contratación. En la actualidad cambia de ropaje el tema de inclusión y, para el caso particular de la I. E. Sor María Juliana y para todo el municipio de Cartago, se centralizó esta obligación estatal en cabeza de la Fundación Vida y Naturaleza, donde la psicóloga Paula Andrea Valencia está sola para atender un número significativo de estudiantes y además apoyar a los docentes.

Resulta lógico entonces entender que, con la identificación de las prácticas pedagógicas incluyentes y los aprendizajes significativos, estos pasen más por los planes de estudio ya establecidos y la flexibilización curricular, con trabajos en grupo sin un rol específico dentro de este o atención personalizada en espacios libres. Estos no coinciden con los ajustes razonables, pues utilizan el mismo método de trabajo en grupo o desarrollo curricular, tal como se evidencia en las entrevistas a docentes, donde mantienen que no se encuentran preparados para generar procesos concretos de aprendizajes, no cuentan con el tiempo necesario que se requiere, y mucho menos con los recursos económicos que permitan acercarse a lo que se ha promocionado como DBA, que explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular; es decir, la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende (MEN, 2016, p. 6); y el DUA, con el *qué* del aprendizaje, el *cómo* del aprendizaje y el *porqué* del aprendizaje (Bermúdez Pérez, 2016, p.12). Es decir, se tiene conocimiento del deber ser, pero no se proporciona lo necesario para el hacer.

Ahora bien, justamente el segundo objetivo de este trabajo investigativo es proporcionar prácticas pedagógicas que se puedan extender a profesores, padres de familia y directivos, cuya fundamentación teórica es la teoría de palancas de Ainscove (2004). Es decir, la articulación de todos los actores en el proceso educativo de los estudiantes con NEE, basados en el principio constitucional de corresponsabilidad social (artículos 44, 45 y 47 de la Constitución Política de 1991). En principio, esta debe atender la necesidad imperiosa de generar oportunidades mediante un proceso articulado, que inicia con la socialización a las familias sobre proyecto de vida de las personas con algún tipo de NEE, como lo ha venido planteando el GEMPA, donde debe existir una etapa previa de alfabetización para que puedan ingresar a una institución regular y continuar su proceso, como una especie de pre jardín, por llamarlo de alguna manera, orientado a entender que todos tenemos habilidades. De allí que a esta fase se le debe acompañar con la exploración de estas, de acuerdo con sus posibilidades.

Más allá de la frase de cajón (sic) “la discapacidad está en la mente”, se debe ser cauto con esta consigna, pues las limitaciones que impone el medio y/o la sociedad son reales y, por más que se tengan buenas intenciones, se fortalezca al niño, niña o adolescente con NEE, esto puede generar el efecto contrario, como frustración, falta de aceptación y dificultades sociales que se ven en el aula.

La siguiente fase debe ser un diagnóstico certero no solo de la condición médica del niño, niña o adolescente con NEE, sino también de las formas de aprendizaje de cada individuo. Está probado que cada uno aprende de manera diferente; por ejemplo, de manera activa, pragmática, reflexiva, teórica, entre otras, y el MEN solo se limita a establecer algunas categorías. Esta categorización diagnóstica no tiene como fin la segregación o segmentación de los estudiantes, por el contrario, bajo la propuesta pedagógica posconstructivista de Granada *et al.* (2016), de acuerdo con los logros alcanzados, se permitiría realizar una mejor conformación de los grupos, la utilización de estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas que conjuguen diferentes aspectos, incluso la popular lúdica y/o aprender jugando y el uso de las tecnologías, solo por mencionar algunos.

Es innegable que la institucionalidad y la corresponsabilidad social debe o, más bien, tiene que estar presente, no para que se utilice el término inclusión solo por cumplir un requisito, sino para empoderar en forma real y eficiente a todos los actores del sistema; de forma que se asuman los roles desde lo humano, sin dejar de reconocer que requerimos de recursos económicos para subsistir (profesores) y para llevar a cabo un programa que puede sonar utópico. Actualmente, el sistema educativo se basa en cobertura y no en calidad, pero el DUA y el DBA son un primer paso que, combinado con la proliferación y aumento de profesionales con modalidades de relación público-privado de carácter técnico, como la Fundación Vida y Naturaleza u otras, puede establecer en forma constante y continua procesos de formación y actualización con el personal docente, enfocados en el desempeño en el aula, para brindar herramientas de manejo de NEE y apoyo en verdaderos aprendizajes significativos.

Sobre este último aspecto, y al reflexionar sobre el aprendizaje significativo, necesariamente se debe citar al pedagogo Julián De Zubiría Samper, director del Instituto Merani y autor de libros como *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2006). El pasado 20 de septiembre de 2019, en capacitación a docentes de Cartago, este autor propuso el siguiente cuestionamiento: ¿A qué deberían ir los niños a la escuela? E indicó que toda la educación básica se concentre en desarrollar tres esenciales competencias transversales: pensar, comunicarse y convivir.

Esta propuesta transpolada y/o articulada para los niños, niñas o adolescentes con NEE cambiaría la dinámica y las prioridades del estudiante, e iniciaría por verdaderos ajustes razonables al currículo, a partir de los dos grandes modelos



pedagógicos que Zubiría (2006) identifica como heteroestructurantes o autoestructurantes.

Los modelos heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. En consecuencia, privilegian el rol del maestro y lo consideran el eje central en todo proceso educativo. [...] Por el contrario, para los modelos autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo. (p. 1).

Se requiere entonces de la articulación de la familia, los directivos de las I. E., profesores, estudiantes y la institucionalidad en general para que se pueda preparar a los estudiantes en las competencias básicas que les permita vivir en sociedad. De lo contrario, cualquier proceso educativo resulta inocuo. Se puede iniciar con la forma básica de aprendizaje “enseñar con el ejemplo”, y ese debe ser parte del compromiso de la familia que lleva a su hijo a la I. E.

El sociólogo Alfredo Molano Bravo, fallecido recientemente, en entrevista sobre educación y otros temas el 4 de octubre de 2013 para el programa institucional En Órbita, con Santiago Rivas, indica que la gente necesita entender, sentir, reflexionar, y eso no es posible en un sistema educativo que hace parte de la pedagogía contemporánea, cuyo objeto es convertir al estudiante en parte de una máquina, en una pieza, impuesta por una máquina más grande llamada sociedad, cuando lo que se debe procurar es la libertad de pensamiento, la investigación que lleva a lo nuevo, lo diferente, donde la cultura juega un papel importante (En Órbita, 2013, 8:20-10:05).

Estas apreciaciones de dos expertos en diferentes áreas del conocimiento confluyen o se acercan a los modelos educativos por competencias, donde se desarrollen unas de tipo genéricas, para el desenvolvimiento del estudiante en cualquier escenario de la vida, y unas específicas, conforme a sus habilidades espacio-territoriales y sus necesidades, aspiraciones o posibilidades. Con ello incluso se podría empezar el entrenamiento de los estudiantes con NEE para una cuarta fase, que responde al término moderno *learnability*, en español “aprendibilidad”, que se puede definir como “[...] el aprendizaje se entiende como la acción y efecto de aprender nuevo conocimiento, la adquisición por la práctica de una conducta duradera o

el alcance de nuevos significados a partir de la interacción que tiene un sujeto con el mundo que lo rodea” (Semana, 2017).

Este escenario muestra que la educación se ocupa entre sus principales elementos de aprender a pensar, generalmente de forma crítica, y de adquirir la capacidad de resolver problemas, aplicable a la población objeto de estudio y a los procesos de adaptación que estos estudiantes requieren, sin dejar de crecer y aprender, propio de la naturaleza de todos los seres humanos. *A contrario sensu*, no se puede seguir pregonando doctrinas como las del abogado Josua Elijah Germano, en capacitación a directivos en el marco del programa Edúcate para educar, cuando aborda el alcance de la Ley 1620 de 2013 frente al del Decreto 1421 de 2017, donde simplemente recomienda no recibir población con discapacidad y/o NEE, y plantea como solución entregar a las familias los estudiantes con una carta de instrucciones, bajo el entendido de que las pruebas de Estado no se les puntuará y, por ende, se les cierra la puerta a una educación superior.

Conclusiones

En el desarrollo del proceso de investigación etnográfica reflexiva se pudo identificar que las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales, en la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, son limitadas, casi exiguas. Esto se debe a inconvenientes estructurales, que inician con una categorización e identificación de los estudiantes con base en una prueba de coeficiente intelectual que se queda corta frente a la amplitud de los criterios unificados del MEN con el tema de NEE, los tipos de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales del Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (Simat), orientado más a la cuantificación que a las necesidades del estudiante. De allí que en el caso particular estudiado, identificado como categoría 10 múltiple, se agrupen discapacidades tan diversas como aprendizajes significativos requeridos.

Lo anterior explica las manifestaciones recurrentes de los docentes al indicar que no se encuentran preparados para afrontar los retos impuestos desde la normativa, primero con el Decreto 366 de 2009 y ahora con el Decreto 1421 de 2017. Por muy buena voluntad que tengan algunos docentes, desborda el deber ser planteado en el DUA y DBA, por factores curriculares, tiempo para desarrollar aprendizajes significativos, recursos económicos, intervención de otros profesionales y, por consiguiente, los ajustes razonables del PIAR se quedan

en prácticamente los mismos del currículo, pues se flexibiliza la valoración solo por objetivos y no por la competencia alcanzada.

Como propuesta de prácticas pedagógicas inclusivas a los docentes de la Institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, que produzcan aprendizajes significativos a sus estudiantes, se debe iniciar por convocar a la articulación de todos los actores en el proceso educativo de los estudiantes con NEE, basados en el principio constitucional de corresponsabilidad, para lo cual se invita a tener en consideración las siguientes fases:

- Fase I: la socialización a las familias sobre proyecto de vida de las personas con algún tipo de NEE, para concientizarlas sobre la necesidad de generar y/o ayudar en la búsqueda de oportunidades, de acudir a una etapa previa de alfabetización basada en GEEMPA, para que puedan ingresar a una institución regular y continuar su proceso.
- Fase II: un diagnóstico completo desde lo cualitativo y no solo cuantitativo, como se presenta hasta el momento, que le permita al docente planear con anticipación propuestas pedagógicas posconstructivistas acompañadas con la exploración de las capacidades del estudiante de acuerdo con sus posibilidades. Conforme a este diagnóstico, el educador puede decidir si utiliza modelos pedagógicos heteroestructurantes, autoestructurantes o una combinación de estos.
- Fase III: potenciar el DUA y el DBA con la utilización de estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas, que conjuguen diferentes aspectos: incluso la popular lúdica y/o aprender jugando, el uso de las tecnologías, enseñar con el ejemplo, todo bajo el enfoque diferencial para el desarrollo en competencias transversales: pensar, comunicarse y convivir.
- Fase IV: introducir al estudiante con NEE a las competencias específicas requeridas que le permitan potenciar sus habilidades. Por ejemplo, los autistas desarrollan capacidades excepcionales en el arte o manualidades puntuales; el sordo tiene mayor capacidad de abstracción, lo que le permite habilidades matemáticas; la discapacidad motora genera compromiso y sentido de responsabilidad. El propósito es brindarle al estudiante la

oportunidad de una educación superior, una educación para el trabajo o simplemente explotar sus habilidades a través de un arte o un oficio.

La reflexión más importante a la que llega esta investigación sobre el aprendizaje significativo para estudiantes con necesidades educativas especiales de la I. E. Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, es que el papel que se asume como docente no puede estar sujeto a un modelo inamovible o acartonado basado en supuestos generales, ya que la falta de recursos y la imposición de ajustes razonables a través del PIAR se convierte en algo mecánico y solo por cumplir. Por el contrario, si el ajuste razonable se enfoca con tiempo y recursos en lo que la gente necesita: llevar al estudiante a entender, sentir, reflexionar, como advertía el sociólogo Alfredo Molano Bravo, es posible facilitarle que encaje en la sociedad, procurar la libertad de pensamiento, despertar la curiosidad innata en todos los seres humanos, a través de la investigación que lleva a lo nuevo, lo diferente, donde la cultura puede servir de vehículo articulador.

Referencias

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Facultad de Educación Universidad de Mánchester. Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*. https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf

Aguilar Montero, L. A. (2009). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía 1991*. <https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>

Altamar Vanegas, A. y Tamayo Godoy, L. (2018). *Experiencias de las docentes de básica primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para la inclusión educativa* [trabajo de grado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <http://hdl.handle.net/10785/4852>.

Ángel León, E. Flórez Grajales, M. y Granda Velásquez, M. G. (2013). *Geempa y autonomía: dos criterios en una experiencia escolar* [trabajo de grado, Universidad

Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/1772>.

Bermúdez Pérez, V. (2016). Diseño universal para el aprendizaje. Programa de necesidades educativas especiales. 27 diapositivas. Capacitación orientadores escolares. Cartago V.

Lerma González, H.D (2016) Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto. ECOE Ediciones, quinta edición. Bogotá. Colombia. ISBN978-958-771-346-6

Ministerio de Educación Nacional. (2007a). Educación para la inclusión. *Altablero*, 43. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141809.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2007b). Necesidades educativas especiales. <http://colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html>

Ministerio de Educación Nacional. (9 de febrero de 2009). Educación inclusiva. [Decreto reglamentario 366] https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje. Ciencias naturales. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreDiae/93226>

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto reglamentario 1421]. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Sistema educativo colombiano. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (sf). Necesidades Educativas Especiales Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/fo-article-351622.pdf>



De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/los-modelos-pedag-gicos-hacia-una-pedagog-dialogante>.

De Zubiría Samper, J. (2019). *¿A qué deberían ir los niños a la escuela?* Secretaría de Educación de Cartago. Gestión del Mejoramiento Educativo.

Díaz Posada, L. E. y Rodríguez Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>

En Órbita. (4 de octubre 2013). *Alfredo Molano, una vida haciendo camino* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_ZxBKKxR2hIyt=579s

Germano, J. E (2019). Capacitación a directivos en el marco del programa Edúcate para educar. Ley 1620 de 2013. Audio.

Granada, J. A., Sánchez M. J. y Vallejo, E. (2016). *Didáctica GEEMPA y metodologías convencionales como estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura* [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1509/JULIANA%20ANDREA%20GRANADA%20G.pdf?sequence=1>

Herrera Quimbay, L. (2018). *Programa de formación en inclusión para docentes que atienden estudiantes en condiciones formativas diferencial* [trabajo de maestría, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <http://hdl.handle.net/10785/4844>.

Pino, M., González A. y Ahumada L. (Noviembre de 2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas* (informe técnico n.º 4-2018). Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/IT4_INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES_27-11-18.pdf

Porter, G. L. (2007). Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes. Algunos pensamientos para la acción y la reflexión. *Altablero*, 43, 14.



Semana. Educación (2017) Qué es ‘learnability’, la nueva palabra de moda <https://www.semana.com/amp/learnability-aprendibilidad-el-concepto-de-educacion-que-esta-de-moda/528354>

Trejos Morales, D. A. (2018). *Imaginaris sociales sobre inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales* [trabajo de maestría, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <http://hdl.handle.net/10785/4936>.

Trujillo Trujillo, J. M., Bernal García, K., Corrales Orozco, L. A. y Quiroga Zapata, S. P. (2015). Proyecto pedagógico de aula basado en el arte, para el desarrollo de aprendizaje significativo [tesis de maestría, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira: <http://hdl.handle.net/10785/3159>.

UNESCO. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>

UNESCO. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. ED-2016/WS/2. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Weschler, D. (2005). Evaluación del Test Wisc IV. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. <https://www.cop.es/uploads/PDF/WISC-IV.pdf>

