



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Por los caminos de las prácticas de flexibilización del currículo en la enseñanza de la
lengua y la literatura: una ruta hacia el encuentro con lo sensorial.**

Trabajo para optar el título de Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

LIBIA DEL SOCORRO LÓPEZ RÍOS

Asesor(a)

MG. Leidy Yaneth Vásquez Ramírez

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOMOS PALABRA: FORMACIÓN Y

CONTEXTOS

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA

MEDELLÍN

2015

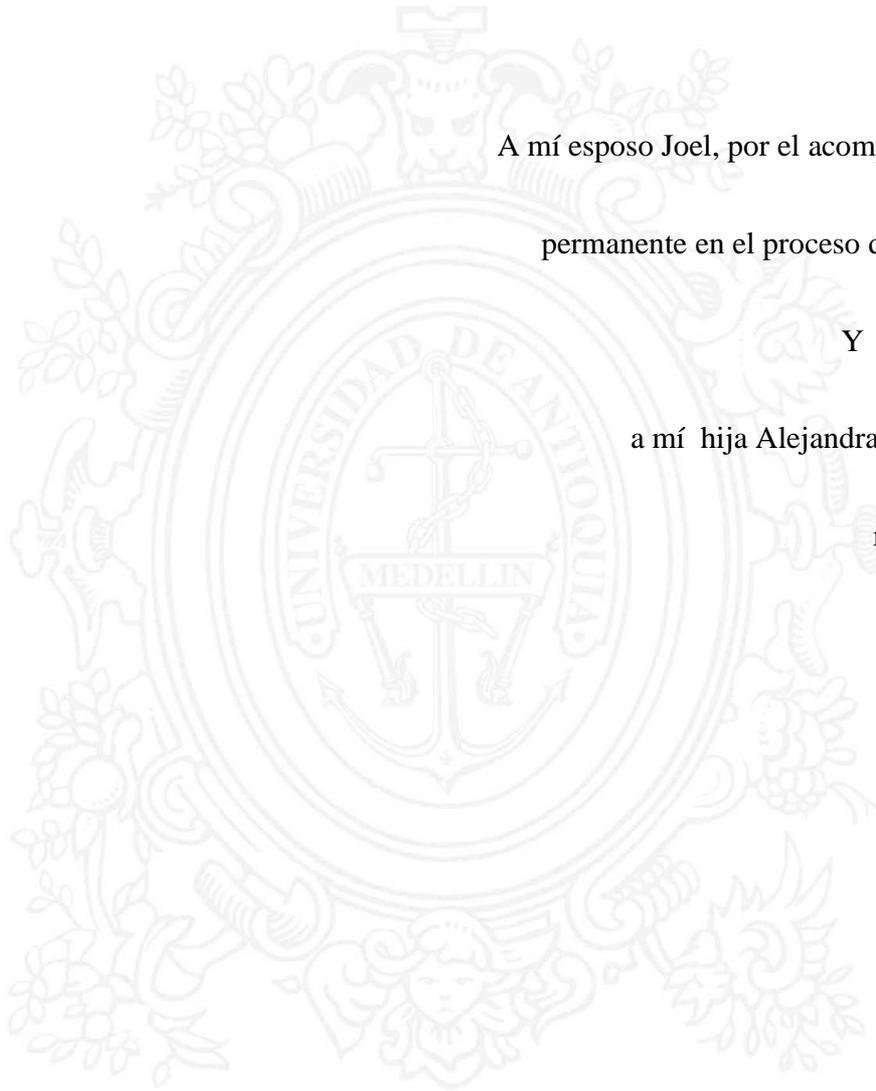
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



A mí esposo Joel, por el acompañamiento

permanente en el proceso de escritura.

Y

a mí hija Alejandra, por ser mi

motivación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Agradecimientos

Expreso mis agradecimientos a mi asesora Leidy Yaneth Vásquez, a Diego Leandro Garzón Agudelo, Hilda Mar Rodríguez, Mauricio Múnera, por sus orientaciones durante el proceso de sustentación teórica que me permitió avanzar en la investigación. A mis compañeros de la maestría, Vanesa Castrillón, María de la Mar Bustamante y Palmer Jeleski, quienes me ayudaron a perseverar en los recorridos de esta Maestría; y a la Institución Educativa Bello Horizonte en donde me colaboraron para la realización del trabajo de campo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen	10
Introducción	11
Capítulo I. Ojos para ver la realidad y olfato para percibir el problema	15
1.1 Mi punto de partida: verme como docente de apoyo, el acercamiento a la problematización	16
1.2 Justificación del problema: mirar con ojos nuevos un contexto antes visto	27
1.3 Olfatear los antecedentes: aproximación a otros recorridos	30
Capítulo II. Oído para escuchar la voz de los conceptos	47
2.1 El currículo flexible: implicaciones para las prácticas de aula	47
2.2 Acercamiento a las políticas que fundamentan la Educación Inclusiva en nuestro contexto	53
2.3 Vínculo entre pedagogía y capacidades cognitivas diversas	55
2.4 Prácticas de enseñanza en el marco del Diseño Universal del Aprendizaje	62
2.5 Capacidades cognitivas diversas y enseñanza de la Lengua y la Literatura: construcción del Sujeto.	68

1 8 0 3



Capítulo III. Tacto para presentar el trayecto metodológico	77
3.1 Hacia una ruta metodológica táctil que nos deleve mapas posibles	78
3.2 La ética en la investigación o sobre la necesidad de percibir a los otros en tanto sujetos	83
3.3 Los trazos del tacto o sobre las fases de la investigación	85
Capítulo IV. Intuiciones para describir las líneas de sentido que le dan cuerpo a la Investigación	88
4.1 Intuiciones y análisis de los datos	89
4.2 Primera línea de sentido: concepciones de currículo flexible	91
4.3 Segunda línea de sentido: cultura inclusiva institucional	94
4.4 Tercera línea de sentido: entorno del campo escolar	109
4.5 Cuarta línea de sentido: descripción de las prácticas en la enseñanza de la Lengua y la Literatura	118
4.5.1 Prácticas de enseñanza al inicio de una Configuración Didáctica	120
4.5.2 Prácticas de enseñanza para el desarrollo de una Configuración Didáctica	126
4.6 Quinta línea de sentido: El lugar de las prácticas pedagógicas	140
Capítulo V. El sabor de las conclusiones o sobre lo que queda pendiente en el abismo de los sentidos	147
	158
Referencias bibliográficas	
Anexos	174



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Lista de imágenes

	Pág.
Imagen 1: Prácticas de escritura de la fecha	122
Imagen 2: Aproximación a la lectura de cuentos del grado primero	128
Imagen 3: Cuentos utilizados por la docente del grado primero	133

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1. Cronograma	174
Anexo 2. Líneas a revisar en personas y documentos institucionales	176
Anexo 2. A. Relación sujetos con los instrumentos de investigación	177
Anexo 3 A. Carta de solicitud de permiso al rector y coordinador	179
Anexo 3. B. Cartas de permiso a los docentes	180
Anexo 3. C. Cartas de permiso a los padres de familia	181
Anexo 4. Lista de chequeo al Proyecto Educativo Institucional	182
Anexo 5. Lista de chequeo al Plan de Área de Lengua Castellana	185
Anexo 5. A. Observación participante sistemática en la aula de clase	187
Anexo 5. B. Observación del diario de campo de los educadores	188
Anexo 5. C. Observación de cuadernos	188
Anexo 6. Protocolo de estudio de caso	189
Anexo 7. Diario de campo de la investigadora	190



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 7. A. Sábana categorial	191
Anexo 8. Protocolo de grupo focal	192
Anexo 8. A. Guía de discusión para directivos	193
Anexo 8. B. Guía de discusión para docentes	195
Anexo 8. C. Guía de discusión para padres	197
Anexo 9. Protocolo de entrevista para estudiantes	198
Anexo 9. A. Guía de preguntas para estudiantes	198

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

El presente texto describe los resultados de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación, línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, que tiene como objetivo central detallar el estado de las prácticas de enseñanza de la lengua castellana, enfocadas en la flexibilización del currículo para estudiantes con capacidades cognitivas diversas. Esta indagación se ubica, específicamente, en los grados de primero a tercero de primaria de la Institución Educativa Bello Horizonte del núcleo 922, situada en el Municipio de Medellín, en donde la autora oficia como maestra del aula de apoyo.

Para lograr el objetivo se tiene como base un trayecto teórico- conceptual, que posibilita orientar el trabajo de campo desde estrategias de la investigación cualitativa y del método etnográfico, tales como: estudio de caso, grupos focales aplicada a directivos, docentes, padres de familia y entrevistas a estudiantes, además de las observaciones a prácticas de aula y análisis de los documentos institucionales. Finalmente, a partir de la descripción realizada se puede concluir que, pese a que estamos ante un currículo que aún tiene carencias en relación con la población diversa, sobresalen los esfuerzos de algunos maestros e instituciones para hacer de las prácticas de enseñanza un proceso de reconocimiento cada vez más incluyente.

Palabras clave: Flexibilización curricular, prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, capacidades cognitivas diversas.

The present text describes the results of the research within the framework of the Mastership in Education, teaching lines of Spanish and Literature, whose central objective is detailing the status in the teaching practices of the Spanish language, focused on easing the curriculum for students with different cognitive abilities. This inquiry is located specifically in grades first through third grade of School Bello Horizonte core 922, located in the municipality of Medellin, where the author acts as the classroom teacher support.

To achieve the target we have as base a conceptual theoretical journey , which enables directing the fieldwork from qualitative research strategies and the ethnographic method , such as : case study, focal groups applied to managers, teachers, parents and student interviews, In addition to the comments on classroom practices and analysis of institutional documents. Finally, based on the previous description it can be concluded that, although this is a curriculum that still has shortcomings in relation to diversity of population, outstanding efforts of some teachers and institutions stand out trying to make teaching practices a process of becoming more inclusive recognition.

Keywords: curricular flexibility, practices of teaching language and literature, various cognitive abilities.

Este trabajo de investigación habla de una experiencia de formación que he construido como maestra de apoyo de la Institución Educativa Bello Horizonte. Durante más de ocho años he observado que los estudiantes con capacidades cognitivas diversas inician el proceso de la lectura y escritura más lento que el común de sus compañeros, por lo cual comencé a preguntarme por el estado de las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura empleadas por las docentes para flexibilizar el currículo en los grados de primero a tercero de primaria, justamente cuando se dan los primeros y más significativos acercamientos al lenguaje como convención.

Para dar respuesta a las preguntas que me he planteado desde mi propia práctica, en la presente investigación planteo un recorrido por cinco capítulos que he querido enmarcar desde el punto de vista de aquellas experiencias que nos transforman como seres humanos y como maestros, y que se vinculan con nuestro transitar por los sentidos, las maneras posibles como aprehendemos el mundo. Con lo anterior, quiero dejar sentada mi posición frente a la necesidad de que las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura estén medidas por aquello que es más significativo en la vida de los seres humanos, en tanto les permite acercar el mundo y el conocimiento al propio cuerpo: sus cinco sentidos.

Así las cosas, inicialmente, en el Capítulo I, que dedico a los sentidos de la vista y del olfato, presento la contextualización de mis indagaciones, el problema y las preguntas de investigación para averiguar si mi problema ha sido objeto de estudio de otras investigaciones, me he dado al trabajo de olfatear autores a nivel local, nacional e internacional, ejercicio que me permitió encontrar las particularidades temáticas, de objetos

de indagación y metodología que tiene mi investigación en relación con las demás encontradas y que, por tanto, validan los caminos elegidos y los pone en diálogo con los andados por otros.

En el Capítulo II redescubro las particularidades de mis indagaciones y problematizaciones, por tanto, presento un recorrido auditivo que me permite escuchar algunas voces autorizadas alrededor de los que serán conceptos básicos para esta investigación: Currículo Flexible, Política e Historia de la Educación Inclusiva en Colombia, Pedagogía y Capacidades Cognitivas Diversas y Enseñanza de la Lengua y la Literatura; este trayecto me acerca a una visión teórica global que enriquece posteriormente los hallazgos o encuentros posibles, desde el “dejar decir y escuchar a los otros”, tan potente en investigación educativa.

Seguidamente, el Capítulo III me permite, a partir de la visión teórica global del problema, acercarme con tacto al trabajo de campo, consolidar una metodología desde el método etnográfico, específicamente con un estudio de caso en la Institución Educativa donde laboro actualmente y que me facilita el diálogo directo con los estudiantes con capacidades cognitivas diversas y, específicamente, con los maestros y sus prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura; así pues, se trata de un dejarse tocar por el otro y tocarlo desde la experiencia de la palabra que se comparte a través de grupos focales, entrevistas, observaciones de aula y revisión de los cuadernos de los estudiantes.

El Capítulo IV es un encuentro con las intuiciones, ese sexto sentido que es a veces tan etéreo pero que se nos da como epifanía, como acontecimiento revelador. En este caso, los hallazgos que presento parten de un análisis minucioso de los datos desde una estrategia

de investigación cualitativa denominada sábana categorial. Este instrumento me ha permitido analizar e interpretar la información obtenida y organizarla en líneas de sentido que dan cuenta de las prácticas de flexibilización curricular que se vinculan con las conceptualizaciones que he reconstruido y resignificado a lo largo de los años en torno a las prácticas de enseñanza a la población con capacidades diversas y con los contextos reales y específicos de dichas prácticas.

En consonancia con lo anterior, presento cinco líneas de sentido que me han facilitado darle cuerpo al trabajo de investigación, a saber: concepciones de currículo, cultura inclusiva institucional, entorno del campo escolar, descripciones de las prácticas que configuran las unidades didácticas y el sentido de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura.

Finalmente, en el Capítulo V, presento las conclusiones de mi proceso de indagación, cuyo principal descubrimiento me lleva a ratificar que, a pesar de que por diferentes medios oficiales y no oficiales se sigue insinuando que las prácticas de enseñanza de los maestros están muy alejadas todavía del ideal de la flexibilización, en el interior de la comunidad educativa y desde mi experiencia personal como docente de apoyo, existen diferentes impresiones, acercamientos, presentimientos e intuiciones frente a la idea de un currículo flexible posible en la institucionalidad. Hay prácticas personales y de mis colegas que me sorprenden, en tanto apuntan a una educación inclusiva que permea cada vez con más fuerza las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura y, por tanto, se constituyen en una epifanía en el contexto de la formación para la población con capacidades diversas.

Soy consciente de las limitaciones y alcances de este trabajo; pero igualmente, me satisface presentarle a mis lectores un acercamiento, entre muchos que espero se sigan propiciando desde la academia, a las prácticas que flexibilizan el currículo en lengua castellana en la educación básica y, fundamentalmente, que nos permiten visibilizar aquellos caminos transitados por los maestros, esos sentidos que vamos encontrando cuando el acto de formar es también el que aprendemos con los otros.

Capítulo I

Ojos para ver la realidad y olfato para percibir el problema

*“Nada hay en la inteligencia que no
pase primero por los sentidos”*

Aristóteles

Quiero comenzar este capítulo con una frase de Aristóteles desde la que el filósofo vuelve sobre la idea de los sentidos como posibilidad de conocimiento, regresar a aquellos universos percibidos por los sentidos es, por tanto, una forma de darle significado a la vida misma, escuchar la experiencia, percibir sus bordes y, justamente, para ello, los invito a un recorrido que parte de una sencilla narración de mi experiencia personal en la docencia. Allí develo cómo he llegado al tema de la inclusión, o mejor, cómo los estudiantes con capacidades cognitivas diversas me han motivado a realizar esta investigación, a desempeñarme laboralmente la mayor parte de mi vida como maestra de apoyo y fundamentalmente, como he llegado a descubrir la importancia de las prácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura en la cual se involucre el cuerpo y con él todos los sentidos que nos fundan en tanto seres de la experiencia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1.1 Mi punto de partida: verme como docente de apoyo, el acercamiento a la problematización

Nací en Medellín, pero crecí en Alejandría (Antioquia), quizá de esa historia rural me quedó la costumbre de abrazar la vida desde los sonidos y los olores; lo que más recuerdo de mis primeros años era cuando mis padres me llevaban a casa de mis abuelos. Allí me contaban cuentos de los Hermanos Grimm antes de irme a dormir, hacía cocinas en la tierra, amasaba buñuelos de arcilla, armaba y asaba arepas para una familia de doce hermanos. Aquella vivienda quedaba en medio de dos quebradas y el ruido del correr de las aguas me despertaba cada mañana. Estas experiencias me despertaron la sensibilidad frente a todo aquello que es abarcable desde los sentidos; solo años más tarde pude comprender, a partir de mis estudios, la importancia de utilizarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mis estudios los realicé en Medellín, terminé una Licenciatura en Didácticas y Dificultades de Aprendizaje en Lectoescritura y Matemáticas, en la Fundación Universitaria (CEIPA)¹ Centro de Investigación y Planeamiento Administrativo. Simultáneamente, participé durante cuatro años en un grupo de lúdica donde representaba cuentos, cantaba, bailaba y armaba coreografías. Fue así, entonces, como el grupo de lúdica y la carrera universitaria me iban acercando a las teorías de Piaget, Vigostky, Luria y Valdivieso, quienes me reafirmaron en mis presentimientos iniciales en relación con la

¹ CEIPA: Centro de Investigación y Planeamiento Administrativo.

necesidad de incorporar las potencialidades de los sentidos en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, inicialmente.

Después de haber ganado un concurso para el magisterio me nombraron como maestra de apoyo del Municipio de Medellín en el corregimiento de San Cristóbal; trabajé once años con estudiantes en condición de capacidad cognitiva diversa y luego fui trasladada, en el año 2005, a la Institución Educativa Bello Horizonte, con el mismo cargo. Paralelamente a esta trayectoria en el campo laboral, continué mi formación en la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Allí amplíe mis conocimientos en Literatura, leyendo autores como Jorge Isaac, Gabriel García Márquez, Tomas Carrasquilla, León de Greiff, entre otros. Esta formación en ambas universidades me ha afianzado en mi labor con la población en condición de capacidad cognitiva diversa y me ha generado experiencias vitales como docente de apoyo.

Desde mi experiencia entiendo el aula de apoyo² como el espacio donde se orientan a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas, talentos excepcionales, déficit de atención con hiperactividad, e hipoacusia, entre otras. De este grupo de estudiantes vinculados al aula de apoyo me ha llamado especialmente la atención la población con capacidades cognitivas diversas porque sus resultados académicos en el área de lengua castellana en un alto porcentaje son bajos.

² Concepto de aula de apoyo: el espacio donde se orientan a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas, talentos excepcionales, déficit de atención con hiperactividad, e hipoacusia, entre otras.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En nuestro contexto educativo, el trabajo de los maestros con esta población adquiere toda su importancia, pues responde a la necesidad de una educación inclusiva, máxime cuando de todos los establecimientos educativos del municipio de Medellín, solo 80 cuentan con el servicio del aula de apoyo y justamente una de estas Instituciones Educativas es Bello Horizonte, ubicada en el barrio Robledo. Allí se ha prestado el servicio de asesoría a esta población desde el 2004, desde la identificación de la población con capacidad cognitiva diversas de una manera formal, se creó el aula de apoyo, asumiendo las funciones la educadora Nubia Inés Jaramillo, quien hacía énfasis en que los estudiantes con capacidades cognitivas diversas se vincularan a la educación regular, desarrollaran sus competencias y destrezas, posibilitándoles avanzar a su propio ritmo, proporcionándoles, además, elementos pre-vocacionales en las distintas esferas de su desarrollo humano y convivencia ciudadana.

En enero de 2005 le recibo el aula de apoyo a la profesora Nubia y la oriento según las directrices de la Secretaria de Educación, trabajar la Inclusión Educativa, entendida ésta como la posibilidad que tienen todos los estudiantes con barreras en el aprendizaje de ser incluidos en el sistema de educación regular sin discriminación alguna, enfatizando la flexibilización, los apoyos individuales y grupales, las asesoría a educadores y padres.

Actualmente, las aulas de apoyo siguen las directrices organizadas en el artículo 10 del decreto 366 de febrero de 2009 que fija las funciones del Aula de Apoyo: garantizar la

prestación del servicio educativo a los estudiantes con capacidades diversas, ajustar el Proyecto Educativo Institucional en lo que respecta a la inclusión, gestionar propuestas metodológicas, realizar adecuaciones que flexibilicen el currículo, sensibilizar a la comunidad educativa en la diversidad, intercambiar experiencias con otros establecimientos de educación formal, de educación superior, de educación para el trabajo y para el desarrollo humano.

Para que un estudiante sea beneficiario del aula de apoyo en la Institución Educativa Bello Horizonte es necesario que presente un diagnóstico etiológico con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno por oposicionista desafiante y por capacidad cognitiva diversa, dado por algún especialista como psicólogo, neurólogo, o psiquiatra. Una vez presentado el diagnóstico etiológico, es mi función como maestra de apoyo, realizar un informe psicopedagógico que contempla la descripción de la historia familiar, el nivel de lectura, escritura, pensamiento lógico matemático, dispositivos básicos, y procesos de pensamiento que alcanzan los chicos; esto se hace mediante pruebas informales que luego se les comparte a los maestros, quienes deben apuntalar el trabajo propuesto desde el aula de apoyo, lo que, al fin de cuentas, no puede garantizar que en el aula regular estos resultados se reflejen en las prácticas de los maestros para enseñar Lengua y Literatura.

Con la evaluación etiológica y psicopedagógica se realizan las adaptaciones permitiendo así la flexibilidad del currículo para estos estudiantes, esto se realiza entre los

educadores y la profesora del aula de apoyo. Las adaptaciones están soportadas en la guía 34 del 13 de noviembre de 2008. En esta guía se propone desde la gestión académica, flexibilizar el currículo para cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades educativas especiales. La flexibilización del currículo se debe realizar al inicio del período, partiendo del diagnóstico, de las fortalezas y debilidades de los estudiantes. En ellas, se tienen presentes las competencias del área, los contenidos, las actividades, los desempeños esperados y la evaluación.

Para el seguimiento de la adaptación y flexibilización del currículo cada educador y estudiante tiene una asesoría con la educadora del aula de apoyo durante una hora semanal. Además, me encargo de acompañar a los grupos con actividades de lectura de cuentos relacionadas con conocimientos y saberes vinculados con la Lengua y la Literatura y otros ejercicios que ayuden a la adquisición de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1978), esto se hace desde preescolar hasta los grados de primero a tercero de primaria. Asimismo, a los profesores en general, a los nuevos y antiguos, se les orienta al menos una o dos veces por semestre en temas relacionados con las capacidades cognitivas diferentes y estrategias a implementar y reconstruir en el aula de clase.

Al referirme al servicio educativo que se presta en la Institución, tendré que decir que en este momento se atienden aproximadamente 65 estudiantes con barreras en el aprendizaje que requieren del servicio de apoyo pedagógico en la oferta de educación inclusiva, Decreto 1075 (2015), entre los cuales se tiene 35 con capacidad cognitiva

diversas, combinado con otras patologías como déficit de atención, dislexia, trastorno oposicionista desafiante y ansiedades. Los otros 30 estudiantes presentan dificultades con la norma, trastorno por déficit de atención entre otros. Los estudiantes con capacidades cognitivas diversas, presentan dificultades en el aprendizaje; ellos tienen capacidad intelectual por debajo del promedio esperado para su edad, según aplicación de pruebas para medir la inteligencia Wisc- IV, instrumento que debe ser aplicado a los estudiantes por parte de un Psicólogo o neurólogo como requisito para tener un diagnóstico y ser reportado al sistema integral de matrícula (SIMAT), según Secretaría de Educación de Medellín, tener así apoyos pedagógicos y beneficios de atención en diferentes EPS y dar cumplimiento a la ley estatutaria 1618 de 2013.

Con las actividades realizadas en la Institución para que los estudiantes con capacidades cognitivas diversas logren un aprendizaje significativo, espero avances en los procesos académicos, específicamente en el área de Lengua Castellana y Humanidades, por ser ésta, según Bombini, (2006) “[...] la que ocupe un lugar crucial en los procesos de inclusión social en la escuela, y debe de incidir en los desarrollos posibles en la lectura y la escritura para que los niños, jóvenes y los adolescentes puedan atravesar sin dificultades en los sucesivos pasos en la escolaridad” (pp. 15-33). Además, desde esta área también, se manejan elementos de la comunicación y la significación, fundamentales en procesos de socialización, vitales en la vida de los estudiantes.

En este sentido, a través de mi experiencia en el aula de apoyo he ido observando cómo estos estudiantes, a pesar de todos los prejuicios que algunas veces tenemos los maestros, aprenden a leer y a escribir el código lingüístico, interactúan con los demás acertadamente y, en ocasiones, tienen desempeños que les permiten ocupar roles en el contexto social. Estas situaciones me han llevado a preguntarme por las prácticas que han utilizado los docentes en el proceso de enseñanza de Lengua y Literatura y profundizar más en torno a ¿Cuáles son esas prácticas que flexibilizan el currículo y si les han permitido a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas encontrar sentido en lo que leen y escriben? y específicamente, en lo que concierne con mi actual desempeño como docente de apoyo ¿Qué concepciones y sentido tiene este trabajo de flexibilización para los docentes, estudiantes y padres de familia, propiamente en los grados de primero a tercero de la básica primaria, de la Institución Educativa Bello Horizonte?

Como docente de aula de apoyo perteneciente a la Secretaria de Educación de Medellín, desde hace algunos años he recibido acompañamiento dirigido por dicho ente territorial; me han dado a conocer el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)³ de Rose y Meyer (2002), quienes plantean la necesidad de implementar procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta todos los sentidos. A partir de estos acercamientos he ratificado la importancia de las prácticas de enseñanza mediadas por todos los sentidos, lo cual me ha permitido otorgarle mayores significados a la premisa de Aristóteles “Nada hay en la inteligencia que no pase por los sentidos” (322 a.de C.pág.14), con la que comienzo este recorrido. Pero desconozco si los otros maestros, quienes permanecen en las aulas de

³ DUA: Diseño Universal del Aprendizaje.

manera regular, y se ven enfrentados a una población que desconocen y que en ocasiones, justo por ello, marginan, han encontrado rutas, caminos, mapas para transitar por los senderos de las prácticas que flexibilizan el currículo.

En esta línea, he seleccionado para este primer acercamiento al problema de investigación, los sentidos de la vista y el olfato, pues son éstos los que me permitirán ver la realidad de las prácticas e identificar las problemáticas o las potencialidades del contexto, en esa relación constante que como maestra de apoyo establezco todo el tiempo entre las prácticas y el territorio.

Para mirar la realidad con ojos de investigadora, quien se apresta a recorrer los caminos que parecen conocidos y que justo por ello son más sorprendentes, he indagado en la Institución Educativa Bello Horizonte, lo que me permite visualizar, observar e identificar aquellos estudiantes que presentan algún tipo de barrera para el aprendizaje, tales como: las capacidades cognitivas diversas, talentos excepcionales, déficit de atención con hiperactividad e hipoacusia entre otras, y la manera como ellos se acercan a los procesos curriculares institucionales. De igual forma, he podido acompañar a las docentes en sus prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura, para darme cuenta de que éstas son tan diversas y valiosas como el hecho mismo de aventurarse a transitar por estos procesos con población diversa, tan desconocidos por ellas mismas; finalmente he profundizado en la comprensión de los requerimientos que para este tipo de población se consignan en la Constitución Política de Colombia (1991, artículo 47), en la Ley General de

Educación 115 (1994, artículo 12), en la guía 34 de inclusión de 2003 y en los decretos

2082 de 1996 y 366 de 2009, que es el que actualmente rige las aulas de apoyo y el que organiza el servicio de apoyo pedagógico para esta población. En este sentido, pude centrar las preguntas iniciales, tan complejas y llenas de preconceptos, en un cuestionamiento por ¿Cuál es el estado de las prácticas de enseñanza para la Lengua y la Literatura empleadas por los docentes para flexibilizar el currículo en los estudiantes con capacidades cognitivas diversas en los grados de primero a tercero de primaria de esta Institución? Con la respuesta a este interrogante o el acercamiento a sus bordes, espero conocer los aspectos valiosos de las prácticas de enseñanza que flexibilizan el currículo en la enseñanza de la Lengua y la Literatura que se han encaminado desde el aula de apoyo y han direccionado las docentes con los estudiantes que presentan capacidades cognitivas diversas en las aulas, en el marco de la educación inclusiva que todos queremos. Asimismo, esta es una buena oportunidad para analizar, describir, comprender, saber el estado y el sentido que tienen las prácticas según los aspectos teóricos, legales, económicos, sociales e institucionales y, por consiguiente, aportar significativamente en las discusiones más actuales alrededor de las posibilidades y limitaciones de la flexibilización curricular, tanto en la Institución Educativa, como en espacios más complejos de la ciudad.

De esta forma, he vislumbrado como objetivo general de mis indagaciones: analizar el estado de las prácticas de enseñanza de la Lengua y Literatura empleadas por las docentes para flexibilizar el currículo en los estudiantes con capacidades cognitivas diversas de los grados de primero a tercero de primaria, de la Institución Educativa Bello Horizonte, del núcleo 922 del municipio de Medellín, entre los años 2014 y 2015; y como

objetivos específicos: Describir las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo empleadas por los educadores, en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Comprender el sentido que han tenido las prácticas que flexibilizan el currículo para los docentes, padres de familia y estudiantes, en la enseñanza de la Lengua y la Literatura para esta población.

Lo anterior, me ha permitido desglosar la pregunta central y el tema de investigación desde unos cuestionamientos que direccionan todo el trabajo de indagación que desarrollo en las páginas siguientes; estas son: ¿Qué conceptos sobre prácticas que flexibilizan el currículo han visualizado los educadores? ¿Las prácticas que flexibilizan el currículo han correspondido a las necesidades de los estudiantes con capacidades cognitivas diversas? ¿Qué actitudes han presentado los estudiantes ante las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura que flexibilizan el currículo? ¿Qué prácticas de enseñanza han empleado los educadores con los estudiantes que presentan capacidades cognitivas diversas? ¿Qué percepción han tenido los padres de familia de las prácticas de enseñanza? ¿Cuál es el estado de las prácticas que flexibilizan el currículo?

1.2 Justificación del problema: mirar con ojos nuevos un contexto antes visto

Las preguntas que orientan mi investigación se originan en acontecimientos que me tocan directamente como docente de apoyo y se vinculan con mi experiencia sensorial en el

campo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura; en los estudiantes con capacidades

cognitivas diversas observo situaciones que me cuestionan mi lugar y el de mis colegas maestros y la pertinencia de nuestras prácticas: un porcentaje de mortandad académica significativamente alto, la desmotivación frente a procesos de la lengua y la literatura, la negación de los estudiantes para leer e inventar historias y la deserción escolar, que terminan minando los procesos de los chicos en la Institución Educativa y, en general, su construcción como ciudadanos desde la escolaridad. Esto, a su vez, se vuelve más complejo en tanto nuestro sistema educativo está montado sobre la idea de que la inclusión por ser mandato de norma, es una realidad, cuando no existen aún estudios que evidencien cómo pasa este discurso a las prácticas de aula.

En este sentido, son las varias las razones que justifican este trabajo investigativo: responde a los requerimientos legales consignados en la Constitución Política de Colombia (de 1991, en el artículo 47), a la Ley General de Educación (115 de 1994, en el artículo 12), al decreto 2082 (de 1996) y al decreto 336 de (2009), entre otros, que abordan el tema. Esencialmente estos mandatos legales hacen referencia a la inclusión educativa de las personas que estén en condición y circunstancia de capacidad cognitiva diversa, término que se adoptará para nombrar la población de esta investigación, siguiendo a Operti (2008). Esta inclusión se concreta en la organización del servicio de apoyo pedagógico para desarrollar sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y de interacción social en estos estudiantes. También responde al derecho fundamental a la educación de todo colombiano, (Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 44). Así las cosas, describir las

fortalezas y debilidades en las prácticas que flexibilizan el currículo para esta población y las decisiones que toman los maestros de lengua castellana en este sentido, permite abrir la posibilidad a la comunidad educativa de Bello Horizonte para analizar y tomar conciencia sobre éstas y, a su vez, generar nuevos diálogos de sentido, pues en la medida en que se empiece a problematizar el proceso de enseñanza de la lengua y la literatura en estudiantes con capacidades cognitivas diversas se podrá dialogar mejor con la diversidad e instaurar otros discursos al margen, en los bordes de dicha cuestión.

Para mí es claro que esta población merece acercarse a prácticas de lectura y escritura significativas social y culturalmente, pero también es necesario alentar estudios y discusiones que posibiliten resignificar las prácticas de enseñanza de los maestros desde una mirada comprensiva, alrededor cómo se está haciendo la flexibilización del currículo que manda la ley y que la mayoría de los maestros consideran necesarias en las aulas.

Desde la línea de enseñanza de la lengua y la literatura, la indagación que planteo en esta investigación se justifica porque es a través del lenguaje como todo ser humano se inserta en su entorno social y cultural favoreciendo y regulando los aspectos cognitivos. Todo estudiante y aún con capacidad cognitiva diversa, aprende a socializar, comunicar sus emociones, a establecer relaciones interpersonales con los diferentes miembros de la comunidad educativa, pues, según Ríos (2009), las funciones intra-personales (desarrollo del lenguaje, desarrollo simbólico, resolución de problemas, formación de conceptos, atención, memoria) se originan primero en un contexto interpersonal (pág.2) Según

Vigostky (1978) en el desarrollo del niño toda función aparece dos veces: primero en el plano social y luego en el plano individual (pág.5). Esto significa que primero se da entre personas y después en el interior del propio niño. Esta doble aparición tiene su reflejo en el papel que juega, lo que este autor ha denominado zona de desarrollo próximo, que no es otra que la situación que se produce en una interacción. El papel de la zona de desarrollo próximo es fundamental para entender cómo se produce el desarrollo del lenguaje en el niño y el papel activador que con su actuación ejerce el adulto.

De esta forma, la investigación que refiero en estas páginas, ofrece a los profesores una posibilidad para problematizar la flexibilización curricular en la enseñanza de la lengua y la literatura en estudiantes con capacidad cognitiva diversa, puesto que, siguiendo a Flórez (2004), para disminuir las barreras del aprendizaje es necesario favorecer las capacidades de estas personas hacia el desarrollo de habilidades de autonomía e independencia esenciales para los constantes retos de una sociedad cambiante y cada vez más exigente (p.8.).

1.3 Olfatear los antecedentes: aproximación a otros recorridos

El acto de olfatear en investigación es la posibilidad de encontrar las justificaciones para nuestras indagaciones; es, de cierta forma, rastrear los caminos de otros, para encontrar el propio; como un sabueso, el investigador huele conceptualmente el alcance de las investigaciones de otros y se abre una ruta para sus propias preguntas. El recorrido por los

antecedentes me posibilita descubrir que el tema de mi investigación ya había sido objeto de indagaciones, pero es ahora necesario mostrarle a mi lector la originalidad, novedad, similitud o diferencia de mi tema con respecto al tratamiento que otros han hecho del mismo.

A partir de dicha inquietud, he husmeado en 10 estudios que hacen referencia al tema de mis indagaciones y me encuentro con que los antecedentes más sobresalientes se encuentran en países como Colombia, Ecuador, Argentina y España, con investigaciones fechadas entre 1997 y 2012, y las más cercanas llevadas a cabo por investigadores de las universidades de Antioquia sede Medellín, Católica de Manizales y Tunja en Boyacá. Para mi búsqueda uso como descriptores las siguientes palabras clave: “flexibilización curricular”, “capacidad cognitiva diversa,” “enseñanza de la Lengua y la Literatura”, que me acercan a diferentes catálogos virtuales.

En esta línea, he clasificado los estudios encontrados, según sus propósitos comunicativos, en: informes o trabajos de Maestrías (tres hallazgos), artículos de investigación (seis) y conferencias (una); según el análisis que hice de este material, todos estos se encuentran agrupados desde dos temáticas, a saber: la enseñanza de la Lengua y la Literatura y las adaptaciones curriculares. Entre los trabajos relacionados y que más llamaron mi atención, están dos tesis de maestría de la Universidad de Antioquia, una de Ecuador y un artículo de la Universidad de Tunja; lo cual deja claro que en nuestro contexto existe interés por estudiar las prácticas de enseñanza ligadas con los procesos del lenguaje, aunque habrá que constatar de qué manera se establecen los vínculos con la flexibilización curricular, como tema central de mi investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La primera tesis de Maestría en Educación es la de Esmeralda Caballero Escorcía, (2009), y se titula *Comprensión Lectora en grupos de Niños Vulnerables*. Ésta plantea el problema de experimentar la efectividad de un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de los textos argumentativos para desarrollar la comprensión de los mismos, en niños escolarizados de quinto grado de primaria, en alto riesgo de vulnerabilidad, de la Institución Educativa Granjas Infantiles del Municipio de Copacabana. Escorcía empleó un enfoque metodológico cuasi experimental. Este diseño se utilizó para experimentar y analizar la efectividad del programa mencionado. Para ello, se seleccionaron dos grupos, uno control y otro experimental, de la misma institución, uno mixto y otro de niños, de estratos socioeconómicos similares de 0 a 1, con edades entre 9 y 17 años. Las actividades didácticas fueron orientadas por el mismo docente de español. Para recopilar la información necesaria sobre los grupos se aplicó un test previo a la aplicación de tratamiento y un post-test para analizar las ganancias respectivas entre ambos grupos. Se tomó como muestra a un grupo de 64 estudiantes del grado quinto en el 2007. Las estrategias para desarrollar la comprensión, se desarrollaron en 15 sesiones durante 9 semanas y después de éstas se volvió a medir el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos en ambos grupos para observar las ganancias. Al finalizar el trabajo, emergió el diseño e implementación de programas de mediación didáctica centrados en el análisis de la superestructura textual para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos; esta es una estrategia que adoptada por los docentes permite que los estudiantes cualifiquen sus competencias en la comprensión y producción de este tipo de textos y, a partir de las prácticas, posibilitar la

interacción con textos argumentativos desde temprana edad, para que más adelante los chicos no presenten dificultades en el análisis de los textos.

La investigadora Caballero Escorcia ve la necesidad de la formación de nuevas generaciones de maestros que tengan manejo de estrategias y una actitud de apertura al trabajo con la población vulnerable para realización de acompañamiento no desde el “que pesar”, sino, desde el desarrollo de los procesos de pensamiento.

Ahora, desde los aportes e implicaciones del anterior trabajo de la autora Caballero Escorcia para mi investigación, se pueden resaltar las estrategias de relectura, de señalización y el resumen que sirven para la enseñanza de la lengua y literatura, específicamente en el desarrollo de la comprensión lectora e interacción con los textos. Otros aportes de importancia son, realizar una selección cuidadosa de textos, la claridad en la formulación de preguntas de carácter abiertas, cerradas, literales, inferenciales, críticas e intertextuales; utilizar el diario pedagógico de los docentes como referente investigativo para la recolección de la información, al igual que el registro de las voces de los estudiantes a través de los cuadernos y en el trabajo con las personas tiene importancia la reflexión y la interacción para la constitución del ser social, cultural y político. Sin embargo, Caballero Escorcia se queda corta en la descripción de estas prácticas, pues al parecer se trata solo de un listado de estrategias que no posibilitan reflexionar sobre la manera como se dan o no en las aulas y con los estudiantes referenciados.

La segunda investigación encontrada, correspondiente a la tesis de Maestría en Educación, en la Línea enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en tecnologías de la información y la comunicación, es la de Astrid del Pilar Álvarez Higueta (2009), denominada *Caracterización de la escritura de textos narrativos mediada por un programa de reconocimiento de voz y un procesador de textos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*; en ésta se plantea como pregunta: ¿Cuáles son los atributos que caracterizan la estructura narrativa y la creatividad verbal en los cuentos producidos por estudiantes con TDAH cuando escriben con una herramienta de reconocimiento de voz y con un procesador de textos?

Lo que llevó a Álvarez a investigar sobre este tema fue la población con trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), estudiantes que tienen dificultades, específicamente en la escritura. Con este estudio ella espera dar un aporte a los educadores de aulas regulares y de apoyo, a partir de la implementación de una estrategia mediada por las TIC'S.

El trabajo de Álvarez, leído desde una perspectiva metodológica, tiene un enfoque de carácter mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo. Se parte de algunas hipótesis generadas a partir de la exploración sobre el asunto y por medio de la explicación y la descripción, espera avanzar en el conocimiento del fenómeno. Álvarez, en palabras de Sandoval (2002, p.40), ubica lo cualitativo, sin renunciar a lo numérico, para la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social. Desde estas dos perspectivas, para el tratamiento

de los datos, las variables dependientes se valoraron utilizando técnicas estadísticas para cuantificarlas y técnicas cualitativas para interpretarlas.

Al utilizar el enfoque cuantitativo y cualitativo, la investigadora entiende la realidad en un doble sentido; por un lado interpreta la realidad, lo ontológico, como todo lo que existe, lo cuantificable, y por el otro, como una construcción de las interacciones humanas. De hecho, en la investigación, este doble sentido se evidencia cuando ella mide o evalúa con dos escalas las estructuras narrativas y la creatividad en estudiantes con TDAH e interpreta los resultados.

Si bien, Álvarez realiza un trabajo de investigación con población de trastornos de déficit de atención con Hiperactividad, también son estudiantes con capacidades cognitivas diferentes y, de esta forma, se relacionan con el tipo de población que abordo en mi indagación. Desde ese punto de vista, el trabajo de Álvarez da aportes a mi investigación en lo que se refiere a la selección de la población objeto de estudio, puesto que para efectos de la organización y distribución de la población con necesidades educativas diferentes, en la institución donde laboro se intenta cumplir con el decreto 366 del 9 de febrero de 2009, en el parágrafo 1: que reglamenta:

[...] en el caso de población con discapacidad cognitiva (síndrome Down y otras condiciones que generen discapacidad intelectual, síndrome de Asperger y autismo),

el porcentaje máximo de estudiantes incluidos en los grupos no deberá ser superior al diez por ciento (10%) del total de estudiantes de cada grupo (pág. 4)

Pese a lo anterior, la investigación de Álvarez se ancla, al igual que la anterior, en un listado de estrategias de intervención didáctica que de cierta manera, son ajenas a la comprensión del fenómeno, pues es posible que nos estemos centrando y demos demasiada importancia a unas supuestas configuraciones que “deben ser” y olvidemos que los maestros en las aulas, los docentes de apoyo y los mismo chicos, llevan a cabo “otras” prácticas que, vistas en conjunto, se constituyen en aportes sustanciales para los procesos de flexibilización curricular que vayan un poco más allá de las adaptaciones de algunas actividades.

En otras universidades de la ciudad donde se ofrece Maestría en Educación, como en el caso de las universidades Pontificia Bolivariana y Medellín, no hubo hallazgos de este tipo de investigaciones, de donde se infiere que en nuestra ciudad se han realizado pocos estudios relacionados con las prácticas de los maestros para la flexibilización del currículo para la población con capacidades cognitivas diferentes y que la mayoría de la documentación existente se inscribe en el ámbito de los discursos oficiales emanados de entes como la Secretaría de Educación o el MEN, por lo cual es necesario la proliferación de estudios específicos que visibilicen las prácticas reales y contextualizadas de los educadores en el ajuste de contenidos, actividades, seguimiento y evaluación, en lo relacionado con la enseñanza de la Lengua y la Literatura.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para continuar con la búsqueda en otras universidades de diferentes ciudades de Colombia, solicité a la universidad Católica de Manizales, vía internet, una búsqueda en sus catálogos de la triada de palabras: adaptaciones - discapacidad -cognitiva diferente, y se encontró un estudio.

El artículo investigativo *El verdadero Currículo Formal para niños con Necesidades Educativas Especiales*, de Oscar San Martín y Ana Sofía Castañeda (s.f.), define conceptos sobre currículo formal, adaptaciones, atención a la diversidad, y necesidades educativas especiales. El currículo formal está fundamentado en el constructivismo pedagógico, es una propuesta que explicita la intencionalidad institucional referente a “qué, cuándo, y cómo enseñar” y “qué, cuándo y cómo evaluar”. Las adaptaciones curriculares, según Grau y Fernández (2008) citado por San Martín y Castañeda, son un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen”; son transformaciones que pueden hacerse al currículo formal para hacerlo accesible a todos los niños.

Siguiendo con la conceptualización, la atención a la diversidad es definida como la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales y las necesidades educativas especiales, “es la llamada atención a la diversidad”; significaciones que están en

estrecha relación con las temáticas de mi investigación y que serán ampliadas en el marco teórico que sustenta mis indagaciones.

El artículo presenta una tendencia investigativa de tipo cualitativa, porque expone presupuestos ontológicos interpretativos y constructivistas cuando realizan una descripción de la realidad, en este caso, los currículos formales y las adaptaciones curriculares; realidad que está constituida por las interacciones de los docentes capacitados para la construcción de las adaptaciones curriculares para la población con necesidades educativas especiales, que está incluida en las Instituciones públicas como un componente social, lo que la coloca en estrecha relación con mi trabajo investigativo pero que, a la vez, la diferencia pues en ésta se trabaja para una población con necesidades educativas en forma general, mientras que mi interés particular está en las prácticas de enseñanza para la población con capacidades cognitivas diversas.

En los presupuestos metodológicos, San Martín y Castañeda exponen un diseño interactivo constituido en dos partes, por un lado la indagación sobre los elementos que constituyen el currículo formal y por otro lado, la exposición del trabajo de campo, constituido este por: a): selección de técnicas idóneas para la comparación de currículos tales como cuestionarios, observaciones mediante filmaciones de videos y entrevistas semi-estructuradas; b): en el diseño de estructura y los modos de validación de los instrumentos utilizados para averiguar los elementos comparables existentes entre el currículo formal y el real; y c): en la aplicación de los instrumentos para recabar la información pertinente en el

aula, ellos exponen una metodología desde el enfoque etnográfico que es la dirección para el presente trabajo.

Por otro lado, este rastreo en artículos de investigación, me llevó hasta la ciudad de Tunja en donde encontré un texto presentado en el Congreso Nacional e internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica, escrito por Tibatá H.E. (2012), y titulado *Vivir el lenguaje en un Contexto de diversidad*. El autor planteó como tema los procesos actuales de la enseñanza de la escritura en los estudiantes con necesidades educativas concretamente en aquellos que presentan discapacidad cognitiva de los grados 6°, 7° y 8° de las escuelas públicas que asisten al aula de apoyo de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja.

El investigador realizó una comparación entre lo que se hacía en el aula regular y el aula de apoyo en la enseñanza de la lectura y la escritura. Encontró que en el aula regular se seguía concibiendo la escritura como réplica, repetición, y copia, mientras que en el aula de apoyo se da un espacio para la reflexión, transformación, posibilidad de explorar los sentimientos, reveses y aciertos del niño, para que pueda escribir su propia versión del mundo. La investigación es cualitativa utilizando como metodología el estudio de caso, aspectos que la acercan mucho con los caminos que recorrí yo misma durante el proceso de diseño de mis indagaciones.

Continuando con mi búsqueda, y teniendo en cuenta que no encontré más tesis de maestría en las universidades locales, regionales y nacionales, entonces acudí al explorador Google académico, y utilicé las palabras clave antes mencionadas, que me permitieron

visualizar un trabajo de investigación de maestría en Ecuador, cuatro artículos investigativos en España y una conferencia en Argentina, que detallo a continuación.

La tesis de maestría en Ecuador sobre educación y desarrollo social de Rómulo Paúl Andrade Ubidia (2010), se titula: *Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en niños/as con capacidades especiales distintas en la escuela Manuela Cañizares de Cotacach*. El problema que plantea es: “La Inadecuada selección y aplicación de estrategias metodológicas activas para el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños con capacidades especiales distintas en la escuela Manuela Cañizares, aspecto que ha influido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, disminuyendo sus posibilidades para leer y escribir”. Este trabajo tiene el propósito de determinar estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en niños con necesidades educativas especiales. Es una investigación de tipo cualitativa. El investigador observó en los niños en el aula de clase la motivación, el reconocimiento de letras y palabras; la lectura de oraciones y párrafos; la comprensión; la escritura de letras y palabras, aspectos que en su totalidad alcanzan resultados bajos.

Con los resultados anteriores se ve claramente que la población con capacidades educativas especiales debe ser atendida por el educador con didácticas alternativas para que ellos, avancen en el proceso académico. Según Andrade (2010), existen una variedad de estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de lectura y la escritura, entre las que más se destacan: animación por la lectura, lectura individual, lectura en grupo, lectura

en alta voz, copias de frases y oraciones, dictados, creación literaria, etc. Estas y otras estrategias ayudan a que los niños desarrollen destrezas para la lectura y la escritura.

Por otro lado, de los cuatro artículos investigativos de España tenemos, en primer lugar el titulado: *Adaptación curricular por competencias como medida educativa inclusiva. Exposición de un caso con amplias dificultades de comunicación y lenguaje en educación infantil*, cuyas autoras son María del Pilar González Fontao y Eva Mónica Martínez Suárez (2011). Ellas desarrollan los conceptos de adaptación curricular como una medida educativa de aplicación a la diversidad, donde se le define desde el cambio profundo en la atención a los estudiantes que no pueden seguir el ritmo ordinario del grupo clase. Las teorías planteadas en este artículo tienen tendencias hermenéuticas, interpretativas y constructivistas, pues las autoras interpretan la realidad de la población con necesidades específicas de apoyo educativo como una preocupación del sistema educativo de España, la reglamentación que este país hace a través de leyes para que se dé una educación con calidad e igualdad de oportunidades. Claramente, esta investigación todavía aborda las problemáticas de las adaptaciones curriculares, pero no es muy dicente en lo que respecta a la flexibilización, tema central en mi proceso de indagación.

En el segundo artículo, *Una medida innovadora para la atención a la diversidad. La adaptación curricular por competencia* (2011), de las mismas autoras, María del Pilar González Fontao y Eva Mónica Martínez Suárez, se desarrollan conceptos que han sido mencionados en otros artículos; entre las nociones más relevantes están las adaptaciones



curriculares que buscan dar solución a una población específica; se pueden representar en dos formas, para estudiantes que no pueden seguir el mismo ritmo, por presentar serias dificultades en el aprendizaje y las que el estudiante presenta por sus características personales asociadas a déficit o superávit de diferente índole (físicas, psíquicas o sensoriales). En este sentido, las autoras sugieren que los maestros deben hacer esfuerzos educativos por cambiar las metodologías, las formas de explicar, los tipos de actividades, la organización del aula, los tiempos y la evaluación.

Un tercer artículo de investigación es el de Sonsones Rodríguez y Rey Espinosa (2009), titulado: *Adaptaciones Curriculares para la población sorda*. En este se plantean, entre otros conceptos, el de adaptaciones curriculares; para ellos, son los ajustes que los educadores deben realizar en el interior del aula en compañía de los padres de familia para que los estudiantes puedan acceder a la información a través del canal visual; aunque esta definición se relaciona con la planteada por González y Martínez (2011), cuando sostienen que las adaptaciones buscan dar solución a una población específica, la de Rodríguez y Espinosa, tiene en cuenta a los miembros de la familia, los vincula con actividades como: presentar el vocabulario del tema, interrelacionar los contenidos con otras áreas, usar una metodología donde prime la observación y la práctica, evaluar en forma continua, emplear preguntas con respuestas cortas, flexibilizar los tiempos, distribuir los contenidos en varias pruebas y utilizar material de ayudas visuales, como retroproyectores entre otros.

Las anteriores son metodologías y prácticas que si bien sirven para una población específica, en el caso de los estudiantes en condición de sordos, también sirve para la población con capacidades cognitivas diversas, que se aborda en la presente investigación.

El cuarto artículo investigativo, *Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades*, de Celestino Rodríguez, et. al. (2010), expone que las adaptaciones curriculares son un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen; en el caso de estudiantes de altas capacidades, son los acomodos individuales que permiten tener en cuenta aspectos intelectuales, creativos y de ajuste personal y social, que configuran el perfil de habilidades del sujeto.

Las tendencias presentadas en este artículo de investigación son de tipo positivista, pues exponen instrumentos para medir las capacidades de los estudiantes de forma que los resultados aportan una clasificación de las inteligencias que luego determina las intervenciones educativas. Para ellos, la realidad, está representada en los estudiantes con altas capacidades intelectuales, estas, pueden ser cuantificadas, medidas, categorizadas; lo anterior es altamente cuestionable en mi investigación, pues estoy convencida de que, tanto las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los maestros, como los procesos de

aprendizaje de los estudiantes, conservan un alto grado de creatividad e imprevisibilidad que los hace una pregunta constante en educación y son, por tanto, incuantificables.

Dejando los artículos de España para continuar en Argentina, tenemos la conferencia titulada *Adaptaciones Curriculares para niños que tienen compromiso en la comunicación y el lenguaje*, publicada en la revista Científica de Psicología Número 59; en esta la fonoaudióloga María Cristina Zapiola (2005) define las adaptaciones curriculares como las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para facilitar el acceso y progreso de alumnos con necesidades. María Cristina Zapiola en la exposición de la conferencia describe los trastornos que afectan el desarrollo de la enseñanza de la lengua y la literatura, realidad de la población en la edad escolar que debe ser observada para analizarla e implementar metodologías de diseño interactivo o emergentes donde los estudiantes interactúen y puedan superar las dificultades.

Finalmente, puedo decir que la lectura y análisis de los 10 estudios revisados anteriormente, me permite olfatear una conclusión provisional y es que, en la mayoría de los casos, todavía persiste una visión anclada en lo metodológico, limitado al tipo de adaptaciones curriculares para la población con Necesidades Educativas Especiales, y que la flexibilización, en tanto concepto central y legitimador de las prácticas - central en mi investigación-, aún se constituye en un camino por explorar, en un elemento de tensión que

sigue siendo ajeno a los sentidos de las prácticas de los maestros que trabajamos con este tipo de población.

Al parecer, desde los estudios revisados, en las instituciones existen currículos que se flexibilizan de manera fragmentaria, mediante adaptaciones para que los estudiantes con dificultades en el aprendizaje puedan tener una educación inclusiva. Sin embargo, el haberme acercado a estos trabajos realmente me enseñó que la potencia de mis indagaciones está en que, además de reconocer unas adaptaciones posibles, podría contribuir en la resignificación de las prácticas que permiten la flexibilización del currículo de Lengua y Literatura para la población diversa, y que estas van más allá de mediciones generalizantes o basadas en indicadores gubernamentales; por lo tanto, la descripción de estas prácticas en contextos específicos y experienciales puede constituirse, efectivamente – y es lo que espero-, en una forma más significativa para darle sentido a eso que hacemos los maestros en las aulas cuando enseñamos lengua y literatura, y que termina por dialogar con los contextos, los territorios y la sociedad misma.

UNIVERSIDAD



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Capítulo II

Oído para Escuchar la voz de los conceptos

*Se ama a quién nos habla, a quién nos escucha,
y a las imágenes... a quienes miramos.*

Durán, 2002

2.1 El currículo flexible: implicaciones para las prácticas de aula

El horizonte conceptual de esta investigación tiene como propósito exponer los conceptos y proposiciones, escuchados de varios autores, que me permitan comprender las nociones de currículo flexible, políticas e historia de la educación inclusiva, pedagogía, capacidades cognitivas diversas, familia y enseñanza de la lengua literaria, que hagan factible abordar el problema e integrarlo dentro de un ámbito donde cobre sentido. En este orden de ideas he escuchado las voces de cinco autores sobre currículo flexible para

analizarlos y sacar conclusiones que orienten la labor pedagógica desde la perspectiva de las capacidades cognitivas diversas.

En este sentido, la voz de la Ley 115 (1994) en los artículos 76, 77, define el currículo como:

[...] el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional. (p 47).

Según la definición anterior, de carácter general, la concepción del currículo es muy amplia, de donde puedo afirmar que apunta a la diversidad, concretamente a las capacidades cognitivas diversas y en este mismo sentido “[...] da autonomía a las instituciones educativas para adaptar algunas áreas a las necesidades y características locales” (p.17). Esto quiere decir que se debe flexibilizar dependiendo de la población y de la cultura.

Al escuchar las otras voces me he dado cuenta de que Gimeno (1991) “[...] pone toda la fuerza de su definición de currículo en la diversidad, singularidad y particularidad de los estudiantes” (p.22); Grundy (1987), por su parte, me deja en claro que el currículo

debe ser el resultado de una construcción de la comunidad educativa, profesores, estudiantes y padres de familia para solucionar los problemas propios de su contexto, pero ante todo no puede quedarse como construcción estática sino dinámica, sometida a periódicas revisiones a partir de la acción y la reflexión de la comunidad.

Así las cosas, escuchando a con base en Freiré, (1972) puedo decir que si bien el currículo tiene cierta estandarización para responder a los intereses de un país, de una región o comunidad específica (pág.51), también es cierto que necesita de un trabajo de contextualización de los contenidos con metodologías y actividades acordes con las necesidades de la diversidad estudiantil. De esta forma, según Torres, (1995) el trabajo de contextualización del currículo oficial o estándar consiste en ponerlo en relación con el currículo oculto de los estudiantes, es decir, los conocimientos, habilidades y competencias que los escolares ya poseen en diálogo con los nuevos conocimientos que permiten formar nuevos esquemas mentales.

De estos cinco conceptos escuchados anteriormente, he concluido que el currículo va de lo general a lo particular. El currículo sin contextualizar es inflexible. La tarea propia de las instituciones educativas, por lo tanto, es ajustar las áreas obligatorias a su contexto, y en particular a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas para que puedan lograr las experiencias vitales requeridas para actuar en el mundo de la vida.

Teniendo claridad en el concepto de currículo he tenido la necesidad de escuchar otras voces que me permitan comprender la relación de éste con las adaptaciones y la flexibilización. En este sentido, las adaptaciones para Macalú, (2008) son “[...] estrategias que modifican el currículo, la metodología y la evaluación” (p.6). Lo anterior significa que las adaptaciones para los estudiantes con capacidades cognitivas diversas en la enseñanza de la Lengua y la Literatura facilitan avances en los procesos de aprendizaje, según sus motivaciones, intereses y ritmos. Según Garrido, et al, (2002). “[...] las adaptaciones curriculares son las modificaciones necesarias en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlo a las diferentes situaciones de un grupo de estudiantes” (p.102). En esta línea, presentan tres tipos adaptaciones curriculares. Las generales, que van dirigidas a todos los estudiantes de una Institución; las específicas, que van orientadas a un grupo diferencial de estudiantes con necesidades educativas especiales; y las individuales, que son para sujetos que necesitan una adecuación especial. Lo que significa que la adaptación se debe realizar en todos los momentos de la escolaridad.

Por su parte, López, (2009) plantea que las adaptaciones son el “[...] conjunto de decisiones que toman las instituciones con el propósito de ajustar la propuesta educativa a las diferentes características, potencialidades y necesidades de los educandos para garantizarles el acceso a la enseñanza y a la cultura” (p.14). De lo que he concluido, que los estudiantes con capacidades diversas necesitan medios específicos de accesos al currículo como la intervención de otros profesionales, adaptación de mobiliario como escritorios, instrumentos y ayudas técnicas que faciliten la autonomía, el desplazamiento, la visión, la audición y las condiciones de movilidad como rampas; pero esto no es suficiente.



De esta manera, surge la flexibilización curricular como un discurso más potente, en tanto, según Lemke, esta permite “[...] organizar el acto de aprender desde el punto de vista de quien aprende según sus necesidades” (1978, p.1). Para Magendzo (1991), significa “[...] flexibilizar los currículos rígidos para reconocer en las personas sus capacidades” (p.1). Mientras que para Abraham Nazif (1996) son las adaptaciones que posibilitan “[...] conceptualizar y relacionar de manera dinámica y transformadora el conocimiento” (p. 1).

Por su parte, para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la flexibilización es “[...] adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes y no las necesidades de los estudiantes al currículo, con la jerarquización de los contenidos, la elección de métodos, la aplicación de distintas prácticas” (p. 2). Para Angulo, G. C. y Toro, J. R. (2001) desde “lo académico y político los currículos tendrán que ser flexibles, eliminando las barreras de rigidez”. Por su parte, Uribe, C. S. (s. f.), plantea la necesidad de “proponer pedagogías más activas que permitan al estudiante mayor responsabilidad, autonomía, toma de decisiones, con un adecuado y sistemático proceso de evaluación, seguimiento y autorregulación”. De lo anterior he podido concluir que las voces de los conceptos de adaptaciones y flexibilización curricular son semejantes, porque si bien las adaptaciones son estrategias, modificaciones, decisiones que toma las instituciones para que los estudiantes accedan al aprendizaje, la flexibilización requiere de una organización, adaptación, conceptualización, que permita relacionar de manera dinámica y transformadora el conocimiento con las necesidades de los estudiantes.



De todas las definiciones anteriores de adaptación y flexibilización me he identificado plenamente con el concepto de flexibilización curricular de Lemke porque el acto de organizar las prácticas de enseñanza siempre debe ajustarse al contexto nacional, regional, local, grupal e individual, pues todos somos diversos, singulares y requerimos de una educación inclusiva; sin embargo considero que para el caso que me ocupa la mejor síntesis la ofrece Leticia Velho, (2007) cuando aclara el concepto de flexibilización con la expresión “ajustes razonables”, por ello se entiende las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

2.2 Acercamiento a las políticas que fundamentan la Educación Inclusiva en nuestro contexto

He escuchado las voces sobre las políticas en torno a la Educación Inclusiva desde donde se me dice que esta nace oficialmente a partir de la Constitución de 1991 cuando Colombia se constituyó como Estado Social de derecho. Según Bernal (s. f.) lo anterior, posibilitó que el país comenzara a pensar en la calidad de la educación y a orientarse hacia

el cumplimiento de los objetivos del Desarrollo del Milenio dados por los países miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU)⁴, en el año 2000. Los objetivos planteados en el numeral dos, proponen que para el año 2015 las naciones deben lograr la enseñanza primaria universal, de modo que todos los niños y niñas de todo el mundo terminen la básica primaria, incluidos los estudiantes con capacidades cognitivas diversas.

Estos objetivos fueron retomados en el 2007 en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar, Senegal, instaurado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (ONU) la ciencia y la cultura; en el 2009, la inclusión internacional sugiere a los gobiernos, organizaciones, sociedad civil y otros actores involucrados en el tema de la discapacidad, la realización de un ajuste de los objetivos de educación retomados en Dakar, pensando en cómo deberían estar formulados de manera explícita para las personas en situación de discapacidad intelectual.

Los objetivos planteados para la educación en Dakar, fueron cinco: el primero, “ampliar y mejorar la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, en especial para los niños más vulnerables y en mayor desventaja” (p.5). El segundo, “Asegurar que para 2015, todos los niños y niñas, en especial los de discapacidad y minorías étnicas tengan acceso a una educación primaria completa, gratuita y obligatoria, de buena calidad”(p.5) El tercero “Garantizar que los estudiantes con discapacidades tengan los apoyos necesarios para participar en los programas de inclusión”(p.5). El cuarto, determinar que “para el 2015, las personas con discapacidades tendrán acceso a los apoyos necesarios en los programas de

⁴ Organización de Naciones Unidas.

alfabetización y logren un nivel de alfabetización sobre bases de igualdad con los demás” (p.5) y el quinto está relacionado con el enfoque inclusivo para personas “con discapacidad de acuerdo a su edad, infancia, primaria, secundaria, postsecundaria y para adultos” (p.5).

Por otro lado, en 1994 la Ley 115: “Ley General de Educación” (Cap. I Art. 46, 47, 48) esclarece que “[...] los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de estudiantes con capacidades cognitivas diversas”. Para 1996, con el Decreto 2082 en sus (Art 6, 7, 8) se habla de “adaptaciones curriculares”, mientras que en 1997 la Ley 361 en el (Cap. II; de Educación) “Establece mecanismos de integración social de las personas con limitación”. Más tarde, en el 2002 la Ley 762 (Aprueba Convención de Organización de Estados Americanos OEA, 1999) recomienda “Adoptar mecanismos para eliminar la discriminación contra las personas con Discapacidad”. En el año 2009 se da el Decreto 366, 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 este mismo año la Ley 1346 Convención de Organización de Naciones Unidas (ONU 2009), aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Tal y como se puede ver, con los objetivos establecidos desde el 2009, las leyes, los decretos y la Constitución Política de Colombia, muestran la necesidad de la organización de las prácticas de aula donde se evidencie la flexibilización del currículo, concretamente en lo concerniente a la población con capacidades cognitivas diversas, como un derecho fundamental de todo colombiano.

2.3 Vínculo entre pedagogía y capacidades cognitivas diversas

El concepto de pedagogía es bastante complejo, pues son muchas e interesantes las voces que lo han abordado; me llama especialmente la atención lo que al respecto dice Carlos Eduardo Vasco (1980) sobre esta:

[...] no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialógica sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer (p. 2).

Lo anterior, me ha dejado resonancias, en tanto instaura a la pedagogía como un saber que se construye con la reflexión que el educador hace sobre sus propias prácticas de enseñanza. De tal manera que una práctica sin reflexión, sin conclusiones, se convierte en

una actividad mecánica, ciega. Esta actividad es inválida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, máxime si se trata de estudiantes con capacidades cognitivas diversas.

Por otro lado, con Lucio (1989) se puede hablar de pedagogía cuando se hace una reflexión sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber explícito sobre la educación” (sobre sus “como”, sus “por qué”, su “hacia dónde”) (p.2). De lo anterior infero que una idea más compleja de pedagogía debe establecer puntos de encuentro con la contextualización del currículo, sus métodos y sus metas, enfocadas hacia el logro de los objetivos, en el marco de una formación desde la diversidad cultural.

Ochoa (1997), por su parte, considera que “[...] la pedagogía es el saber riguroso sobre la enseñanza validado y sistematizado” (p.305), es decir, las reflexiones sobre las experiencias de enseñanza se objetivan solo cuando se sistematizan en los medios escritos como productos de investigaciones, libros, revistas y artículos.

Desde otra línea de sentido, el acercamiento a Pestalozzi (1994), me ha dejado dos aportes: uno, adaptar el método de enseñanza a las necesidades del educando; y dos, el desarrollo de la inteligencia mediante la estimulación de los sentidos (pág.8). Esto quiere decir, que en el proceso de enseñanza aprendizaje se debe utilizar material de trabajo concreto en todos los niveles. Lo propio han hecho otros pedagogos clásicos, como Juan Amos Comenius (1592-1670), quien me permitió comprender que los contenidos para los

diferentes niveles de educación deben ser progresivos y secuenciales, según las necesidades individuales y grupales; y María Montessori (1906), quien se adelantó más de un siglo a las necesidades educativas de nuestro tiempo al ocuparse de los “estudiantes con deficiencias mentales y aplicar métodos experimentales para conseguir que estos niños aprendieran a leer y escribir” (p.115). Por su parte, de Freinet (1986) concluyó que los métodos propios de las ciencias y los contenidos deben hacerse asequibles a las posibilidades de los estudiantes. Mientras que Vygotsky y Feuerstein (1980) (citado por Araya, C. (s. f.) me han llevado a entender la importancia de la actividad propia del estudiante al interactuar con la realidad porque la transforma y se transforma a sí mismo, pero además, me han señalado el valor decisivo de los mediadores como los recursos materiales, los signos lingüísticos, los profesores, padres y pares. Si bien es cierto el sujeto tiene ciertas capacidades para actuar por sí mismo, también es necesario reconocer que requiere de la colaboración de otros para alcanzar mayores niveles de aprendizaje.

Sin duda alguna he podido decir que los anteriores pedagogos hacen referencia directa a la educación inclusiva de la cual habla la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003). La educación inclusiva implica, según el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)⁵, (UNESCO) y Fundación HINENI (1996), una escuela que no ponga requisitos de entrada, ni mecanismos de selección de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (p.6). Si bien es cierto que todas estas fundaciones abogan para ser efectiva la igualdad de oportunidades en educación para todos,

⁵ UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Familia.

también es cierto que la exclusión se da dentro de las mismas escuelas como nos lo hace notar Graciela Frigerio y Gabriela Diker, (2003) quienes nos recuerdan que desde que “catalogamos a los alumnos como estudiantes en riesgo, en desventaja cultural, o como pobres, estamos determinando quiénes están dentro y quiénes fuera, los que pueden aprender y los que no” (pág. 3). Esto tiene repercusiones concretas en cuanto a las prácticas que desarrollamos al interior de las escuelas, en relación con que sean más o menos justas y significativas.

De lo anterior he concluido que el objeto de la pedagogía es el proceso enseñanza aprendizaje para los diferentes grupos sociales. Que los métodos, los materiales y prácticas pedagógicas deben involucrar todos los sentidos de los educandos. Que sobre las prácticas pedagógicas el educador debe generar espacios de reflexión con el grupo para la construcción significativa del conocimiento, las habilidades y las actitudes. Que en el proceso enseñanza aprendizaje los estudiantes necesitan el acompañamiento, la guía, la orientación del educador y, por lo tanto, no se deben dejar solos en este proceso. Y que las prácticas pedagógicas “[...] son la organización de las operaciones de tal manera que sean realizables y observables en la cotidianidad y susceptibles de interpretar por los demás confiriéndoles un sentido” (Restrepo y Campo, 2002). Las teorías expuestas por los autores me dan claridad para esta investigación, pero las que más resonancias me dejan son las prácticas pedagógicas planteadas por Vigostky (citado por Araya, C. F.párr.1), pues las sitúa en el deber de preparar al individuo para actuar en grupo, partiendo de situaciones concretas, teniendo en cuenta a los mediadores que respondan a las necesidades de cada estudiante.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por otro lado, para ampliar el concepto de pedagogía desde las capacidades cognitivas diversas he escuchado la voz del Ministerio de Educación Nacional en el documento sobre *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva* (2006), en donde se dice:

En cuanto al ámbito pedagógico, la aplicación del componente pedagógico debe partir de la definición de los modelos, enfoques o perspectivas teóricas, desde los que la institución educativa comprende, explica y atiende a la población en general incluida, la que presenta capacidad cognitiva diversa. Esta definición dará estructura y posibilitará la actuación institucional con coherencia, pertinencia y efectividad a la labor pedagógica. Una vez las Instituciones educativas hayan elegido un modelo explicativo de la discapacidad cognitiva, deben articularlo a su modelo pedagógico, con el propósito de hacer coherente la atención educativa para esta población (p.32).

Asimismo, es claro que lo anterior obliga a que cuando se establece la estructura pedagógica que soporta la vida institucional en su complejidad y territorialidad, se debe propender por:

[...] diseñar los ambientes de aprendizaje y convivencia desde los cuales se ofrecerán las experiencias de enseñanza. Se debe analizar la pertinencia del

currículo y que debe ser coherente con las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva y que responda a la realidad del contexto. Los planes de estudios articulados con los estándares, tiempos y secuencias para desarrollar competencias básicas, conocimientos y más aún procesos cognitivos y habilidades de pensamiento; todo ello desde la operacionalidad de las adaptaciones curriculares (p. 32).

Ahora, en el caso específico de la presente investigación vale la pena recordar que el modelo pedagógico de la Institución Educativa Bello Horizonte se sitúa en el paradigma de lo crítico-social-desarrollista, en tanto busca desarrollar las estructuras cognoscitivas de los estudiantes, donde el profesor es guía y orientador, pero es el estudiante quien construye su propio conocimiento sobre una base conceptual previa que se organiza. Teniendo en cuenta esto, los lineamientos que al respecto hace el Ministerio de Educación Nacional (2006) me ofrece algunas orientaciones:

En un modelo cognitivo, los procesos de entrada en el aprendizaje, se refieren a las posibilidades que tiene el estudiante para dirigirse al objeto de conocimiento a nivel perceptual, quiere decir que debe atender e integrar los distintos canales de senso-percepción aislando, al menos de la primera perspectiva, al resto de estímulos del ambiente; esto debe hacerlo durante el tiempo suficiente, que le permita decodificar, codificar y quizá conceptualizar los elementos o lo que el mediador desea que aprenda, esto se denomina concentración (p. 44).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A partir de lo anterior, he observado por un lado, la importancia de tener en cuenta los procesos psicológicos superiores de los que ha hablado Vigostky, (1995), percepción, concentración y motivación generados por los mediadores en un ambiente propicio y por otro lado están los procesos intermedios, correspondientes a las actividades de desarrollo de los que habla el Ministerio de Educación Nacional:

[...] estos inician con los procesos de codificación (identificación mental de detalles y conceptos), asociación, comparación y continúan con los procesos de categorización, de clasificación simple (de dos o tres variables o criterios), de clasificación compleja (de cuatro o más variables o criterios) y de clasificación jerárquica (cuando las variables o criterios siguen un orden o secuencia); este proceso permite llegar a la síntesis de lo aprendido. Los procesos de comunicación son aquellos que permiten observar si el estudiante logró la destreza o el dominio del conocimiento, esto da cuenta además del lenguaje, el cual es expresado de diferentes formas (p.45).

Estas prácticas de entrada y de intermedio son las que permiten darle cabida a las adaptaciones que flexibilicen el currículo. Pero otra estrategia que admite la flexibilización del currículo es aquella que se centra en la áreas en las que el estudiante demuestra destreza e interés por el conocimiento, pues en este caso, se aprovecha dicho gusto para iniciarlo en otras en las que posee menos destreza; involucrando actividades

diferentes en la fortaleza; por ejemplo: si se posee habilidad en la pintura, esta se puede aprovechar para la clase de lenguaje.

2.4 Prácticas de enseñanza en el marco del Diseño Universal del Aprendizaje

Por otro lado, cuando hablamos de prácticas de enseñanza en el contexto de la población con capacidades diversas, es necesario volcar el oído hacia las orientaciones que al respecto se presentan en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) versión 1.0 de Rose, D. y Meyer. A. (2002); este propone que el currículo de educación general debe diseñarse universalmente, teniendo presente las necesidades educativas de los estudiantes incluyendo a aquellos con discapacidad. El currículo puede ayudar a orientar el diseño de los intereses, métodos, contenidos y resultados a lo largo de las clases en cada institución o sistema, pues, estos autores plantean que los currículos de educación en general son discapacitantes, porque no tienen en cuenta a quién, el qué y el cómo enseñar. Señalan, específicamente que, en cuanto al quién enseñar, los currículos no están pensados para la población diversa, como estudiantes en situación de vulnerabilidad, aquellos con necesidades educativas específicas o discapacidades o con talentos. En relación al qué enseñar muchas veces está preocupado por llenar información, olvidando el desarrollo de estrategias para la comprensión, la evaluación, la síntesis y transformación de la información en algo útil. En cuanto al cómo enseñar, los currículos de educación general proporcionan modalidades de instrucción limitadas, olvidando que se debe enseñar

destacando las características críticas, la formación en conocimientos relevantes, formar en destrezas, seguir el progreso y ofrecer un andamiaje graduado.

Las prácticas del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) son evidenciadas en el criterio de un diseño flexible con opciones adaptables a las necesidades individuales, de manera que se optimice la enseñanza de diversos estudiantes. El Diseño Universal está apoyado en las categorías de los principios basados en la neurociencia moderna, la ciencia del aprendizaje cognitivo y las teorías de Vygotsky y Benjamín Bloom; por tanto el DUA posibilita identificar las prácticas específicas y las aplica, organiza y utiliza las pautas, de acuerdo con los principios de representación, de expresión y de compromiso.

Según el DUA, en el primer principio, que proporciona la representación, se proponen pautas para dar la misma información a través de distintos modos sensoriales: la vista, el oído o el tacto. Para la vista, es decir para la percepción, sugiere mostrar las representaciones de la información a los estudiantes en formatos flexibles, con características perceptivas variadas en el tamaño del texto, en la imagen, en el volumen, en la voz, en el sonido, en el contraste entre el fondo y el texto, o entre el fondo y la imagen. Para las representaciones de la información oral, propone textos en forma de grabación, reconocimiento de voz automática o texto escrito del lenguaje hablado, y analogías visuales para enfatizar la prosa (emoticonos y símbolos).

La representación de la información visual a estudiantes con dificultades

visuales es planteada por medio de la presentación de textos que impliquen el tacto y la audición, así como descripciones escritas o habladas, gráficos táctiles en un programa de texto a voz o en táctil usando un programa de Braille, o lectores de pantalla, y compañeros o mediadores que puedan leerles un texto en voz alta, cuando sea necesario. Para la representación de la información y la adquisición de nuevos vocablos insinúa ampliar el vocabulario utilizando diferentes alternativas, como la relación de las palabras con experiencias vividas y la activación de los conocimientos previos, dando a conocer las estructuras de las palabras compuestas o dar apoyos en palabras poco familiares que estén dentro de un texto. Para la representación de la información y aclarar la sintaxis y la estructura de las palabras, el DUA indica combinar estructuras para dar nuevos significados, por lo que se debe orientar en la comprensión la estructura de las palabras y las frases. Para la representación de la información y la decodificación de textos hace las siguientes invitaciones: decodificar textos usando formatos digitales con programas automáticos de texto a voz, promover el entendimiento entre estudiantes con distintas lenguas, proporcionando el acceso a un traductor, ilustrar conceptos claves no lingüísticos con esquemas, video, comic, entre otros. Para los conceptos claves no lingüísticos, se pueden sugerir representaciones simbólicas, una ilustración, un esquema.

Para la representación de la información y la comprensión, el DUA propone: establecer diferencia entre un concepto y otro, señalar las grandes ideas que organizan la información; establecer conexiones entre la información nueva y conocimientos previos construyendo redes; identificar los contextos en donde se puede aplicar la nueva

información con sentido. Formula, además, orientar en el procesamiento de la información la aplicación de las estrategias mentales y técnicas que implican selección y manipulación de la información para poder resumir, clasificar, priorizar, contextualizar y recordar. Para ello, sugiere fragmentar la información en elementos pequeños.

Por su parte, en el segundo principio, medios de expresión, el DUA recomienda manipulaciones físicas o tecnológicas, realizar composiciones en varios medios o formatos, textos, discursos, dibujo, ilustración, diseño, manipulación física como bloques, modelos 3 D, cine o vídeo, multimedia, música, artes visuales, de escultura, correctores ortográficos, gramaticales, programas de predicción de palabras, programas de deletreo de textos (reconocimiento de voz), frases introductorias, frases cortas, y herramientas de mapas conceptuales. Para la organización y planificación es de gran importancia en estudiantes con hiperactividad, estrategias cognitivas graduadas que les inciten a “parar y pensar” antes de actuar, establecimiento de prioridades, secuencias y lista de pasos, orientarlo a pensar en voz alta y planear objetivos a corto plazo.

En el tercer principio, el de compromiso, la guía del DUA exhorta a saber el porqué enseñar, estableciendo diferentes responsabilidades mediante la activación de interés, el fomento de la colaboración, la comunicación, y estrategias de afrontamiento. Para incrementar el interés, los educadores deben tener en cuenta que las motivaciones de los estudiantes cambian por los estados biológicos, se debe contar con alternativas para conseguir y mantener la exaltación. En el fomento del aprendizaje colaborativo se debe trabajar grupos de roles de apoyo y responsabilidades individuales. Preguntas que guíen a

los estudiantes con respecto a la tarea de cuándo y cómo pedir ayuda a sus compañeros y/o profesores. Para estrategias de afrontamiento es necesario modelos diferenciados de ayudas e información sobre la frustración, la búsqueda de apoyo emocional y el desarrollo de controles internos y habilidades de afrontamiento.

Las implicaciones y aportes del texto hasta aquí expuesto, se fundamentan en los alcances educativos, que sintetizo de la siguiente forma: a) desde el carácter político público, se debe repensar el currículo, los estándares y los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana. Se deben dar otras directrices en la aplicación de estos criterios, mediante estudios y reflexiones permanentes, emanadas de las prácticas de los mismos maestros. b) desde las instituciones educativas se deben asumir determinaciones que se permitan adoptar los estándares y lineamientos en la construcción del currículo flexible para la implementación de éste. c) los docentes administrativos y educadores deben adquirir una postura crítica, reflexiva frente al currículo para que ante todo se contextualicen las prácticas en relación con las necesidades de las poblaciones. d) es importante que toda la comunidad educativa tenga claro los conceptos sobre currículo, enseñanza, aprendizaje de los saberes disciplinarios, para que, de esta forma, sepan organizar las prácticas educativas acordes con las prioridades de la comunidad a la cual se van a orientar.

Ahora bien, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) planteado por los autores Rose y Meyer, es ante todo una reflexión a seguir en las instituciones ya que ellos nos plantean el qué, cómo, y para qué enseñar en las poblaciones con y sin dificultades para el aprendizaje; la escasa reflexión que se tenga frente al currículo y la falta de inclusión

educativa implica que cada vez haya más estudiantes desmotivados en los procesos formativos y menos esperanza en la escuela; lo cual es una cuestión en tensión actualmente.

Finalmente, las posibles aplicaciones que se podrían desprender del Diseño

Universal de aprendizaje, son: a) beneficios en el aspecto metodológico y didáctico que las entidades gubernamentales podrían llevar a cabo en todas las Instituciones Educativas públicas y privadas para que se atienda a toda la comunidad educativa, se tengan en cuenta los ritmos, estilos de aprendizaje en los estudiantes y no se siga imponiendo un currículo rígido, en muchas ocasiones carente de sentido; y b) con el desarrollo del DUA se pueden tener cambios favorables en el ambiente, en la inversión de materiales adecuados y en la formación de los educadores, en relación con las discusiones teóricas y metodológicas alrededor de las prácticas de enseñanza para estudiantes con o sin necesidades educativas.

2.5 Capacidades cognitivas diversas y enseñanza de la Lengua y la Literatura: construcción del Sujeto

En cuanto a la caracterización de la capacidad cognitiva diversa, punto central de esta investigación, es pertinente escuchar las denominaciones diagnósticas más antiguas con las que se calificaba a todas aquellas personas que presentaban dificultades en la adaptación al medio, por alteraciones en el funcionamiento neurológico; de manera a veces peyorativa, estas personas eran nombradas con “Retardo Mental”, que, según documento del Ministerio (2006) “[...] abarca una serie bastante amplia de síntomas y manifestaciones

de tipo comportamental, adaptativo y de desempeño, en el proceso de identificación”

(p. 14). Ante esta situación, la neurobiología, la psicología, las ciencias del desarrollo y el comportamiento, han tratado durante años de identificar componentes básicos que permiten caracterizar esta condición y establecer con claridad patrones de evaluación y atención oportuna, para dar una mejor calidad de vida a estas personas.

De este modo, frente al concepto la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR, 2002 (Luckansson y et al, 2002) citado en el documento del Ministerio de Educación Nacional, en las últimas declaraciones y ajustes, define el retraso mental como: “[...] una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas, tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”. En consecuencia, este concepto plantea como premisa que las limitaciones en el funcionamiento son comprensibles en ambientes comunitarios típicos, iguales en edad, en la cultura y coexisten con capacidades.

Para el año de 1996, se denominaba “Paradigma de Retraso Mental”, pero con la revisión del año 2002, el grupo encargado añade una dimensión a las cuatro existentes: “Participación, interacciones y roles sociales,” lo que la acerca a modelos interpretativos y prácticas pedagógicas de tipo ecológico y funcional, en las que tiene gran relevancia el contexto en el que se desenvuelve la persona. Las cinco dimensiones son: la dimensión I: Aptitudes intelectuales “[...] aquí se valoran procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, la comprensión de ideas

complejas, el ritmo de aprendizaje, la contextualización, la generalización y la transferencia del aprendizaje”. Dimensión II: nivel de adaptación “[...] (relacionada con inteligencia conceptual, práctica y social) comprende las habilidades requeridas para la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones sociales e interpersonales.” Dimensión III: participación, interacción y rol social, donde se destaca que: “[...] la participación se evalúa mediante la observación directa de la interacción de la persona con el mundo social y material”. Dimensión IV: salud física, salud mental y factores etiológicos, pues las personas con retraso, pueden presentar dificultad para reconocer problemas físicos, de salud mental, comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor, por lo que requieren entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna en esta situación, de una supervisión y acompañamiento permanente en la gestión de atención en salud y comprensión de planes de tratamiento. En la Dimensión V: contexto social (ambiente, cultura y oportunidades), se valoran los niveles de actuación de la persona con retraso en el contexto, se diseñan e implementan apoyos que faciliten su integración desde cada uno de los siguientes niveles: micro sistema o entorno vital: relación de la persona con su entorno, como la familia, el lugar de trabajo y el grupo de compañeros. El mesosistema de ambientes cercanos como el barrio, los vecinos y organizaciones con servicios directos a las necesidades como ser humano. El macrosistema de patrones culturales, sistemas económicos y tendencias sociopolíticas. En este paradigma no se establece grados de retraso mental (leve, moderado, severo y profundo)

Así las cosas, en esta revisión del concepto de retraso mental del 2002, la Asociación Americana de Retardo Mental (AARM) en el texto de Orientaciones Pedagógicas (2006) introduce el concepto de discapacidad intelectual, definida como:

[...] un concepto dinámico y funcional, que permite entenderlo más desde el desempeño que desde los rasgos clínicos observables. Lo cual quiere decir que resulta de mayor relevancia en esta definición, la forma como las personas responden a las demandas del entorno en que se encuentran y las maneras en que logran adaptarse a las circunstancias particulares de la cotidianidad (pág.17).

Frente a lo anterior, Correa (2003) sostiene que el nuevo concepto de la discapacidad intelectual permite pensar a la persona como alguien que presenta una forma particular, dinámica, con posibilidades siempre abiertas para su desarrollo y que dentro de su condición merece ser llevada al máximo nivel del progreso posible. Lo que quiere decir que las personas, aunque tienen sus dificultades también tienen sus fortalezas y estas son las bases de su desarrollo.

En el caso particular de esta investigación he considerado que para la formación de los estudiantes con capacidades cognitivas diversas el lenguaje y los procesos asociados a éste son medios por los cuales se relacionan e interactúan los seres humanos y de esta manera, desarrollan sus facultades intelectuales. Al respecto, escucho la voz de Diego H. Arias Gómez (2013), quien plantea:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Todo acto educativo es finalmente una práctica discursiva que con lleva mensajes y significados, por eso el lenguaje es la materia prima de la cotidianidad escolar en la que se tejen todas las interacciones entre los sujetos que la habitan, es el insumo natural que produce sentidos y configura el ser en su manera de sentir, pensar y actuar, es el eje pedagógico por excelencia, pues toda práctica pedagógica se materializa en y él y por él (p. 3).

En este sentido, los procesos del lenguaje de los estudiantes con capacidades cognitivas diversas en un contexto escolar les permiten la formación de sujetos de este modo, la voz de Giroux y McLaren (citado por Arias Gómez, 2013) apoyan mi argumentación en tanto el “[...] lenguaje constituye la realidad y es el medio por el cual se establece el conocimiento. Toda experiencia social esta traspasada por el discurso, todo discurso está impregnado de poder y por eso forma al ser humano como tal” (p. 4). Pero el “ser humano no vive solo, el lenguaje edifica al ser social, en la medida que se aprende y se transmite de generación en generación, y así lo configura también en la sociedad” (p. 4). De aquí se deriva la importancia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la población con capacidades cognitivas diversas como medio para constituirse como personas que participa activamente de los rituales de una sociedad.

Así las cosas, la alfabetización entendida como la construcción y comunicación del pensamiento, según Elliot Sneider, (1992), está en estrecha relación con la enseñanza de la

Lengua y la Literatura para los estudiantes con capacidades cognitivas diversas, porque ofrece múltiples formas de enseñarse y expresarse, bien sea en un “[...] lenguaje científico, literario, poético, visual (T.V, cine, etc.), auditivo (radio, música, etc.) o coreográfico (danza, baile)” (p. 10). Estas prácticas pedagógicas “posibilitan el desarrollo del potencial cognitivo generando una educación incluyente” (p. 9).

De este modo la flexibilización implica otros lenguajes, otras formas simbólicas más cercanas a esta población a través de los sentidos como lo indica el Rose y Meyer (2002) al sugerir “[...] múltiples medios de representación, de expresión y de compromiso que responda al qué, al cómo y para qué del aprendizaje.”(pág. 4.) Lo que hace posible una inclusión educativa, ya que se tienen en cuenta las diferentes habilidades de los estudiantes.

Pero aún más, si el lenguaje posibilita las diversas formas de enseñar y expresar la literatura, para Jerome Bruner, (referido por Elliot, 1992), también tiene su aporte en el campo del arte y las humanidades, en la medida en que enfatiza el lenguaje metafórico y connotativo abierto a las diferentes interpretaciones de sus lectores, lo que facilita que los estudiantes con capacidades cognitivas diversas puedan hacer libremente sus propios comentarios.

Pero la enseñanza de la Lengua y Literatura no puede centrar toda su atención

en el estructuralismo. Gustavo Bombini (2006), hace una crítica a aquella enseñanza que pone todo el interés en la gramática tradicional o estructural y obvia la lingüística de la diversidad cultural. Desde hace muchos tiempos sucesivos, ha sido una práctica constante en los profesores analizar la oración en la gramática tradicional estructuralista, así los saberes escolares han sido marcados por la mecanización o pérdida de sentido, en detrimento de la experiencia lingüística de los estudiantes. Una visión auténtica sobre la lengua tiene en cuenta también al sujeto, al mundo, a la sociedad y los modos en que la lengua puede ser enseñada.

Pero así como la enseñanza de la Lengua y la Literatura no pueden centrarse solo en el estructuralismo, tampoco puede poner solo su interés en la lectura y la escritura. Pues la escritura, por más esfuerzos que haga, no representa totalmente los enunciados orales: ya que la escritura no logra expresar todo lo que quiere decir el sujeto. (Platón, Fedro, citado por Olson, D. R., 1998).

Para sustentar esta tesis, Olson plantea dos argumentos: el primero de ellos, situado en los actos locucionarios, definidos como lo dicho o afirmado y que pueden ser representados fácilmente por la escritura, mientras que los actos ilocucionarios son todos aquellos elementos prosódicos y paralingüísticos que se pierden del discurso oral al llevarlo a la escritura, como por ejemplo el tono y la calidad de la voz, la gestualidad, la intencionalidad, la sinceridad, el compromiso, entre otros. El segundo, “[...] es el esfuerzo que hace el lector por compensar todo lo que se ha perdido del discurso oral al ser llevado a la escritura de un texto” (p.120). Para suplir las carencias de elementos prosódicos y

paralingüísticos la escritura utiliza las paráfrasis y las citas directas e indirectas. A los estudiantes con capacidades cognitivas diversas se les dificulta la lectura y la escritura, una alternativa es justamente la oralidad como una posibilidad de representar desde la palabra hablada, con dibujos o con gestos, lo aprendido, sin abandonar el código escrito.

Ahora bien, un aspecto importante en la enseñanza de la Lengua y la Literatura es la comprensión lectora. Durán, (2002), define la lectura como la capacidad humana para “[...] ordenar significativamente los signos sensoriales – que nos llegan a través de los sentidos – implicando en ello toda nuestra emotividad” (p.14). Así, el habla siempre preside nuestras necesidades comunicacionales, especialmente las afectivas. Desde el sentido de la afectividad Durán afirma que “[...] se ama a quién nos habla, a quién nos escucha, y a la imagen que se mira.” (p.13). Los sentidos, en especial la vista, el oído y el tacto, son parte del núcleo para la formación del ser humano (p.13). Leer pues, no se reduce al acto de descodificar lo escrito, lo escrito es tan sólo una parte del material que se lee, leer es además saber sentir y percibir con todos los sentidos lo que nos rodea significativamente para poder comprenderlo. De este modo, la enseñanza de la Lengua y Literatura con los estudiantes con capacidades cognitivas diversas debe tener en cuenta prácticas que desarrollen todos los sentidos.

En este orden de ideas, todos los seres humanos somos distintos, por eso la enseñanza de la Lengua y la Literatura va dirigida a la construcción de sujetos como seres diversos. La diversidad es una realidad social indiscutible, la cual es un reto para

diversificar las posibilidades de la didáctica y la metodología en el proceso de la enseñanza aprendizaje. En este sentido, una educación inclusiva para Bentein, Pérez, Blanco y Duk (2003) es la que “[...] asume la diversidad, donde todos los niños y niñas aprenden juntos bajo condiciones que les garantice el desarrollo de las capacidades esenciales para su participación e integración social, requisito fundamental para evitar la discriminación y asegurar la igualdad de oportunidades” (p.11). En esta misma línea, según Marchesi y Martín, (citado por Moya M. A. y Gil. A. s. f.), este concepto me obliga a pensar las prácticas que flexibilicen el currículo en estudiantes con capacidad cognitivas diversas, ya que todos deben tener el mayor desarrollo posible de sus capacidades en lo personal, social, cultural e intelectual.

Capítulo III

Tacto para presentir el trayecto metodológico

*Si los niños no saben leer ni escribir, se les dificulta...
no van a poder responder de la misma manera que aquellos que saben leer y
escribir...
¡bienvenida la flexibilización...es muy importante!.
(Grupo focal, Docente C, 2014).*

El tacto es quizá uno de los sentidos que más información nos aporta del mundo externo; es la posibilidad de palpar el medio, sentir a través de la piel cómo nos atraviesa el otro, cómo se va dando la presencia de aquello que antes era lejano, pero que se va volviendo más familiar, cercano...tal vez, más comprensible. Es, por tanto, una oportunidad para el abandono de uno mismo y el acercamiento a lo diferente. Una “piel de gallina”, el estremecimiento, el roce, son prueba de que los bordes que antes tuvimos, se pueden volver porosos y que los trayectos metodológicos son, por tanto, más puentes entre los cuerpos de disciplinas y saberes, que muros cerrados. En este apartado recorreré mis preguntas de la mano del método, para develar rutas posibles para la investigación.

3.1 Hacia una ruta metodológica táctil que nos deleve mapas posibles

El propósito de esta ruta metodológica es proporcionar un acercamiento a la pregunta de investigación, para ello se parte de acciones como indagar, reflexionar e identificar las orientaciones, comportamientos, conocimientos, actitudes y valores que tiene la comunidad educativa, en relación con las prácticas de flexibilización del currículo en la enseñanza de la Lengua y la Literatura para la población con capacidades cognitivas diversas. El contexto de mi indagación es el de la Institución Educativa Bello Horizonte, ubicada en el Barrio Robledo de la comuna 7, núcleo educativo 922 del Municipio de Medellín. Y el periodo en el que se enmarca esta ruta está comprendido entre la segunda mitad del año 2014 y primer semestre de 2015.

Con la ruta metodológica que he consolidado, me acerco a la pregunta por el estado de las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura empleadas por los educadores para estudiantes con capacidades cognitivas diversas, de primero a tercero de primaria; lo anterior, con el propósito de describir y comprender el sentido de dichas prácticas.

Para tales efectos, he decidido que esta investigación se inscriba en el paradigma investigativo cualitativo, y que se dirija desde las estrategias aportadas por la metodología etnográfica. Según Rafael Bisquerra (1996) “la investigación cualitativa, pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, y pone el énfasis en la profundidad” (p.36). En esta misma línea, el diseño elegido, según Hernández, S. R., Fernández C. Baptista, L. P. 2006) “[...] La recolección de los datos consiste en

obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos” (pág. 8). También resultan del interés de las interacciones entre individuos, grupos y colectividades que para este caso concreto, es un grupo de maestros que han debido asumir por ley, la flexibilización curricular.

Así pues, para hablar de las técnicas para la recolección y análisis de la información, he utilizado la triangulación que consiste, según Kemmis (nombrado por Gómez y Medina s. f.) en un control cruzado entre diferentes fuentes de información. En mi caso particular los sujetos que participan en esta investigación con el aporte de sus palabras y experiencias son los directivos (el rector y coordinador), cinco educadores que sirven el área de Lengua Castellana en los grados de primero a tercero, seis padres de familia, siete estudiantes, dos de primero, dos de segundo y dos de tercero y con el séptimo estudiante que corresponde al estudio de caso. Por otro lado, entre las fuentes de información de documentos oficiales están el Proyecto Educativo Institucional, el plan de área de Lengua Castellana, el Manual de convivencia, el diario de campo de las educadoras y el mío propio en calidad de investigadora.

Antes de iniciar el trabajo de campo he solicitado por escrito el consentimiento al rector, coordinador, educadores y padres de familia (Anexo 3A.B.C.) para realizar la investigación en el entorno de la Institución. Esto me posibilita garantizar el consentimiento informado como elemento ético central de una investigación en el ámbito educativo. Luego

de esto, con la debida autorización, he procedido a la recolección de los datos utilizando las técnicas y los instrumentos propuestos por Hernández (2010): revisión de documentos oficiales, observación participante, estudio de caso, diario de campo, grupos focales y entrevistas semi-estructurada.

Para la revisión desde la educación inclusiva del Proyecto Educativo Institucional y el plan de área de Lengua Castellana he empleado una lista de chequeo que se puede encontrar en los Anexos 4 y 5. Mientras que para la observación participante sistematizada, me ha permitido describir, según Spradley (citado por García, 2007) el espacio físico, las acciones de los estudiantes en el aula, las prácticas de enseñanza empleadas por los docentes, los recursos, el objetivo trazado y las emociones que allí se generen (Ver Anexo 5. A).

El diario de campo de las educadoras y los cuadernos de los estudiantes han sido documentos fundamentales para esta indagación; por ello, me he acercado a estos documentos con una mirada inclusiva, tomando como referencia aspectos como: saberes previos, experiencia de aprendizaje, teorización, ampliación y evaluación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Ver Anexo: 5.B.C).

Por otro lado, el estudio de caso que planteo en el presente informe, en relación con la flexibilización del currículo de Lengua y Literatura en la Institución Educativa Bello Horizonte, según Stake (1998), éste se concibe como la “[...]indagación a profundidad de

las particularidades y complejidad de un caso singular para comprender sus características y actividades en circunstancias concretas”(p.2), para esta investigación seleccioné a una estudiante del grado tercero, quien lleva un proceso de formación continuo en la institución, desde su ingreso al preescolar (Anexo 6).

Por su parte, la estrategia de los grupos focales que, según Orlando Mella (2000) consiste en una conversación dirigida (p.3), me permite en este caso particular, acercarme de manera simultánea a las voces de los trece (13) maestros que hacen parte de esta investigación, dos (2) administrativos, cinco (5) docentes y (6) seis padres de familia, para escuchar sus opiniones, reconocer sus concepciones y el lugar que le dan a las prácticas de flexibilización, a la luz de las categorías teóricas expuestas anteriormente. (Anexo 8.A. B. C).

Por otro lado, y siguiendo a Bogdan y Taylor (citado Barrera, 2004), la entrevista semi- estructurada me ha ayudado a obtener información de forma oral sobre prácticas de enseñanza que no pude observar directamente. Estas entrevistas se realizaron a seis (6) estudiantes de primero a tercero. Este instrumento que según Folgueiras (citado por Juan Carlos Arango, 2012), puede contener preguntas abiertas, me permitió profundizar en los temas a tratar, en los casos en que se agotaba fácilmente el discurso de los entrevistados (Ver anexo 9. A).

Finalmente, mi diario de campo en calidad de investigadora (Ver Anexo 7), me ha ayudado a enriquecer la relación teórica práctica, a describir los procesos de observación y

a organizar, analizar e interpretar la información, a medida que se recolectaba y consignaba en registros sistematizados (Bonilla y Rodríguez citados por Martínez Luis, 2007). Se trata pues, de una posibilidad para escucharme y escuchar a otros de esta indagación, poner piel contra piel, quebrar fronteras entre lo que les sucede a ellos en sus prácticas y los acontecimientos personales que determinan los enfoques y los encuentros en una investigación de este tipo.

Ahora bien, al describir ideas, creencias, significados y conocimientos de un grupo, Creswell (2005) sugiere clasificarlos en una o varias categorías; en consecuencia, en el capítulo siguiente me propongo describir los hallazgos del trabajo de campo, por lo cual parto de una categoría teórica denominada Flexibilización del Currículo en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, que se va complejizando a medida que el trabajo de indagación me abre puertas, sentidos, encuentros, que he organizado desde cinco líneas de pensamiento, a saber: concepciones de currículo flexible, cultura inclusiva institucional, entorno escolar, descripción y sentido de las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura.

3.2 La ética en la investigación o sobre la necesidad de percibir a los otros en tanto sujetos

Dada la diversidad de características de los estudiantes que componen la población con la que llevo a cabo este estudio, he tenido la necesidad de hacer una breve descripción de algunos rasgos de cada uno de los sujetos, pues hacen parte de mi camino, configuran mi experiencia como maestra de apoyo, en cuando me permitieron entrar en sus rutinas,

recorrer sus sensibilidades; he decidido utilizar las iniciales, pues si bien considero inapropiado para esta investigación llamarlos con nombres propios, no puedo desproverlos de ese rasgo de identidad que los sitúa en el mundo y les da un lugar especial en mis indagaciones.

Quiero comenzar con **J.J.** de 10 años de edad cronológica y 8 de edad mental; él presenta un “Retardo mental moderado” “trastorno de hiperactividad tipo combinado” y “dificultades del lenguaje”, inició en el año 2013 y en el 2014 fue retirado de la institución a mediados del mes de mayo porque la madre no le veía ningún progreso, aunque desde mi concepto, tenía potencialidades sociales muy interesantes; en el momento en que se lleva a cabo esta investigación pertenecía al grado 1º1.

J. C. de 10 años con diagnóstico de discapacidad cognitiva moderada, dificultades de Lenguaje, con capacidad motora reducida del brazo derecho, asiste al comité de Rehabilitación de Antioquia, pertenece a un hogar en condición de desplazamiento y cursa el grado 2º2.

J.A. de 13 años, tiene diagnóstico de discapacidad cognitiva leve, trastorno de hiperactividad, ha estudiando en la Institución desde primero hasta tercero de primaria y ha repetido cada año. Actualmente cursa el grado 3º1.

L, de 9 años, tiene diagnóstico de retardo mental leve y dificultades del lenguaje, cursa el grado 2º1, inicia en la Institución desde el 2013, pertenece a un hogar sustituto y su acudiente tiene a su cargo dos niños con retardo leve. La niña **L** es alegre, llevada de su parecer y persistente cuando desea conseguir algo.

E, de 8 años tiene diagnóstico de retardo mental leve y dificultades en la pronunciación, vive en un hogar sustituto, con dos hermanos mayores, los tres tienen visitas con la madre biológica cada ocho días.

S de 10 años es hermana del estudiante anterior, inicia en la institución desde el grado primero con “retardo leve”, el año pasado no fue promovida por no alcanzar los logros mínimos propuestos para el grado y vive en un hogar sustituto. Actualmente cursa el grado tercero.

Tal como se ve en las breves descripciones que hago de los chicos, las familias de estos estudiantes son de escasos recursos, poco funcionales, madres cabeza de hogar, con dificultades para el aprendizaje, sin ningún nivel de escolaridad, muchos de los niños están al cuidado de los abuelos, tías u otro familiar, son desplazados, pertenecientes a grupos al margen de la ley, con una subcultura demandante y amenazante, exigen que el estado les dé todo. Según se puede leer en las Historias familiares que reposan en el aula de apoyo de la Institución, tres de estos niños pertenecen a hogares sustitutos, con madres en calidad de cuidadoras, que deben llevarlos a toda clase de especialistas, y a visitar a las madres

biológicas cada ocho días para recibir a cambio de la protección una mensualidad. Esta es pues, la ruta metodológica de mi investigación.

3.3 Los trazos del tacto o sobre las fases de la investigación

Para adelantar la presente investigación, definí cuatro fases (Ver anexo 1) que me permitieron organizar el trabajo, centrar los objetivos de la investigación y mantener contacto directo con los sujetos que hicieron parte activa del proceso estas fueron, a saber:

Fase I o preparatoria, durante la cual se hizo la revisión del protocolo de investigación a partir de los ajustes a los antecedentes, al problema, a los objetivos, al marco teórico y se redefinió el marco metodológico, a partir de la elaboración de instrumentos de investigación, tales como: carta de solicitud de permiso y consentimiento al rector, al coordinador, docentes y padres de familia; formato de entrevista para estudiantes; diseño de diario de campo para la investigadora donde registré las observaciones en el aula de clase de los cuadernos de los estudiantes y las prácticas de aula de los educadores; diseño de los diferentes protocolos para los instrumentos de observaciones, entrevista, grupos focales y estudio de caso.

Fase II o de recolección de la información, en la cual realicé las entrevistas a siete estudiantes; implementé tres grupos focales bajo la modalidad de conversatorio con docentes directivos, docentes y padres de familia, alrededor de las categorías de la investigación. Adicionalmente, apliqué una lista de chequeo al plan del área de Lengua Castellana y al Proyecto Educativo Institucional para observar si la planeación conserva

una mirada inclusiva. Finalmente, realicé observación participante de las prácticas pedagógicas en el aula de los maestros de Lengua Castellana y consigné mis anotaciones en el diario de campo; por último, formalicé un estudio de caso con la estudiante del grado tercero.

Fase III o de análisis de la información y sistematización, durante la cual hice la triangulación de la información aportada por las diferentes fuentes: entrevista a estudiantes, grupos focales, estudio de caso, diarios de campo de los educadores, observaciones directas. Estos datos fueron vertidos en los instrumentos correspondientes para posteriormente elaborar una sábana categorial, que me permitió cruzar categorías a priori con las emergentes, para la descripción de las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo empleadas por las educadoras para la enseñanza de la Lengua y Literatura en la institución donde laboro.

Fase IV de representación o escritura del informe de investigación, se centra en el análisis de las prácticas que flexibilizan del currículo empleadas por las educadoras en el interior del aula, lo cual permite comprender el sentido que tienen las prácticas y describir el estado de las mismas, a partir de una trabajo de sistematización posible desde la escritura.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Capítulo IV

Intuiciones para describir las líneas de sentido que le dan cuerpo a la investigación

En el proyecto de rúbrica, de comunidad de aprendizaje todo eso nos ha llevado a entender que la flexibilización es necesaria, entonces en los distintos estamentos, padres, consejo estudiantil, estudiantes... hemos hablado del tema, desde la misma aula de apoyo nos han orientado

(Grupo focal, docente administrativo J, 2015).

Abro este capítulo con las palabras de una de las muchas personas que me prestaron su voz para recorrer este camino de la investigación. Y me interesa llamar la atención del lector alrededor de lo que para mí fue el principal redescubrimiento del proceso: la flexibilización como un asunto de todos. No puedo dejar de emocionarme en este punto del viaje en el que el recorrido por los sentidos como posibilidad estética de conocimiento frente a la población diversa, desemboca, justamente, en el más complejo de estos: la intuición.

En este apartado, dejo mis intuiciones; los encuentros y desencuentros; las posibilidades de, una vez más, recorrer el velo de aquello que creemos conocer de memoria... en mi caso el hecho de ser maestra de aula de apoyo desde hace tanto tiempo parecía darme cierta comodidad, cierto aire de sabiduría, que lentamente se fue convirtiendo, para bien mío, en preguntas, dudas, rutas para la indagación...esa posibilidad de renombrar, de resignificar, redescibir con otras palabras o quizá con las mismas, las prácticas de los maestros que tenemos la fortuna de acompañar a la población con capacidades diversas en nuestra ciudad.

4.1 Intuiciones y análisis de datos

Para la recolección de la información he empleado aproximadamente cinco meses laborables, he iniciado en los primeros días de octubre de 2014 y terminado en los últimos días marzo de 2015. A pesar de que he organizado un cronograma de aplicación de instrumentos, no fue posible realizarlo en las fechas establecidas debido a que en la institución se han programado otros eventos. Toda la comunidad estuvo muy disponible salvo dos padres de familia y un estudiante que no pudieron participar del proceso por razones ajenas a su voluntad.

Los resultados de primera mano de las observaciones, grupos focales y entrevistas han sido registrados en un cuaderno, una grabadora y mediante fotografías, luego los he copiado a dos formatos de diario de campo, uno en Word y otro en Excel, en el de Word

he registrado las observaciones y las discusiones llevadas a cabo en los grupos focales y las entrevistas. El diario de campo fue dividido en tres columnas, una para consignar toda la información obtenida, otra para ubicar la información según las cinco líneas de análisis y la tercera para interpretar lo dicho en cada línea, teniendo cuenta las tensiones o diferencias, tendencias o puntos comunes entre los participantes, relacionándolos con puntos de vista de varios autores, y finalmente acercándome a una construcción propia alrededor de dicha línea. El volumen de la información recolectada me exigió verterla en una sábana categorial que tiene cuatro columnas: categoría, líneas, corpus y análisis (Ver Anexo 7A) y que finalmente, es el primer insumo para los hallazgos más depurados que presento en las siguientes páginas.

Así las cosas, como maestra de apoyo entiendo la intuición como esa posibilidad que tenemos los seres humanos de acercarnos a la realidad desde la epifanía, desde el chispazo de aquello que nos transforma y pasa por los sentidos, por eso en este capítulo muestro el mapa de mis percepciones en el que he presentado mis encuentros o hallazgos durante el proceso de la investigación y teniendo como orientación la ruta conceptual y las categorías emergentes, me he centrado en el sentido que tienen las prácticas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura desde cinco líneas: concepciones de flexibilización curricular que tiene la comunidad educativa, la cultura institucional, el entorno del campo escolar, descripciones de prácticas de enseñanza y el significado de las prácticas. Veamos:

4.2 Primera línea de sentido: concepciones de currículo flexible

Para indagar sobre el concepto de flexibilización curricular, los grupos focales de directivos docentes y docentes me permitieron construir un acercamiento inicial, a partir de una pregunta directa: ¿Consideran qué el currículo de nuestra institución ha sido incluyente?, aunque la pregunta literalmente ha apuntado a resaltar si los sujetos identifican las prácticas institucionales como incluyentes, a lo que realmente he querido apuntar es al reconocimiento de las prácticas de flexibilización curricular. En este sentido, el coordinador **J** y la docente **C** afirman que “responde a los ritmos y estilos de aprendizaje” ambos coinciden con las concepciones que al respecto comparten Luis Bravo Valdivieso, (2002), Howard Gardner (1987) y Gimeno (1991). Bravo afirma que la “capacidad de aprender en forma rápida o lenta un contenido se relaciona con la edad, la madurez psicológica, la condición neurológica, la motivación, percepción, preparación previa y dominio de estrategias”. El ritmo lento se “caracteriza por dificultades para seguir una regularidad de aprendizaje del común, por tener poca memoria, bajo nivel de atención a estímulos verbales y estructuras cognitivas” (2002, p.189). Por su parte, Gardner define “la inteligencia como el conjunto de capacidades para resolver los problemas dependiendo de la cultura y de esta forma se refiere a los estilos de aprendizaje” (1987, p. 57). Gardner especifica “ocho tipos de inteligencias: la lingüística, lógico matemático, corporal o kinestésica, musical, espacial, naturalista, intrapersonal e interpersonal” (1987, págs. 68- 213), lo que ha dado cabida a las diferentes formas de aprender es decir los seres humanos tienen diversas capacidades cognitivas. Gimeno pone la fuerza en la “particularidad de los estudiantes”, o sea la población con capacidades cognitivas diversas.

Otra postura un tanto semejante, pero con algunas diferencias, es la concepción que desarrolla el rector al confirmar que el currículo flexible se da “cuando se adapta a las necesidades de los estudiantes para alcanzar las competencias”; este pensamiento corresponde con los lineamientos del proyecto de la OCDE denominado *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo)⁶ y Lemke (1978). En DeSeCo se entienden las competencias como las capacidades que tienen los estudiantes para saber hacer en contexto y responder así a las demandas que impone el medio social y cultural a que cada uno pertenece. Se trata, pues, de saber hacer con conocimiento, motivación, valores éticos y actitudes. Lemke define la flexibilización curricular como aquella que permite “[...] organizar el acto de aprender desde el punto de vista de quien aprende según sus necesidades”. Por tanto, aunque se ha cuestionado el concepto en muchas ocasiones, en este caso particular, una educación por competencias da cabida a los estudiantes que presentan capacidades cognitivas diversas, ya que se confía en que ellos puedan responder a los requerimientos del contexto según sus capacidades, siempre y cuando se les elimine todas las barreras que se oponen al aprendizaje, según los requerimientos de cada estudiante.

Por otro lado, la docente **D** centra el concepto en la parte legal de la flexibilización, lo cual es una realidad pues desde la ley 115 (1994), en los artículos 76 y 77, cuando habla de que el currículo es general, incluye a todos los colombianos y por eso mismo se puede afirmar que apunta a la diversidad, concretamente a las capacidades cognitivas diversas. De esta forma “da autonomía a las instituciones educativas para adaptar algunas

⁶ DeSeCo: Definición y Selección de Competencias.

áreas a las necesidades y características locales” (pág. 17). Sin embargo, en la postura de esta maestra, llama la atención que frente a una posible definición de lo que entendemos por flexibilización prime la ley, de la que sabemos, muchas veces, no se cumple a cabalidad en las prácticas pedagógicas.

Así pues, frente a la pregunta por el lugar de la inclusión en el currículo, si bien se evidencia una apropiación por parte de la comunidad educativa de Bello Horizonte, las concepciones frente a éste son tan disímiles y se anclan en fuentes tan diferentes (algunas apuntan a una educación inclusiva apoyada en la línea de pensamiento de diferentes autores, mientras que otras entienden la flexibilización desde el componente legal como las adaptaciones que se deben realizar al currículo para los estudiantes y no la adaptación de los estudiantes al currículo) corriendo el riesgo de que esta preocupación se limite al universo del decir, sin que se acompañe, efectivamente, la acción. Ya las siguientes líneas de sentido que exploré nos permitirán ahondar en este asunto y describir con mayor claridad las tensiones con las que comienzo este capítulo.

Las prácticas que flexibilizan el currículo son las acciones que deben realizar los docentes a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas para que puedan tener progresos significativos en el aprendizaje, se les potencien las habilidades, proporcionadas desde todas los sentidos, la visión, la audición, el tacto, olfato. Esto, para que los estudiantes aprendan a observar semejanzas y diferencias, a comparar, clasificar y relacionar situaciones de la vida diaria y así logren la construcción de sujeto en la comunidad educativa, social y cultural.



4.3 Segunda línea de sentido: cultura inclusiva institucional.

Frente a la línea de cultura institucional, debo decir que la entiendo como aquello que cruza el devenir de la Institución Educativa Bello Horizonte desde el punto vista legal. Las Orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN 2012)⁷ sostienen que la cultura institucional se va a entender como "[...] todas aquellas prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo para la población con capacidades cognitivas diferentes, garantizando el derecho a la educación, sin importar el nivel educativo en medio de la complejidad de lo diverso"(pág.5); de este modo, en la Guía 34 de inclusión, se ofrecen unos componentes de cultura institucional como el "reconocimiento de logros e identificación y divulgación de buenas prácticas". "El reconocimiento de logros consiste en los estímulos a los estudiantes que apoyan a sus compañeros en el aprendizaje, la participación y la convivencia". La identificación y divulgación de buenas prácticas son "las experiencias significativas con la población en situación de discapacidad que sirven de modelo para la atención a la diversidad" (pág.18); mientras que en la Constitución Política de Colombia de 1991. Art. 68, se habla de que los docentes y padres participan en el diseño del proyecto educativo y en la buena marcha institucional. Lo cual se constituye, claramente, en la reivindicación de la inclusión, con lo que, de todas formas, no se garantiza que esta sea realmente efectiva en la realidad.

⁷ MEN: Ministerio de Educación Nacional.

En este sentido, el proceso de investigación, específicamente el análisis de los datos, me ha permitido identificar o caracterizar la cultura institucional desde contextos específicos institucionales para mirar en ellos las consideraciones que desde los enfoques inclusivos se han podido dar, para lo que he tenido en cuenta: la aceptación y divulgación de la investigación a nivel institucional, la cualificación de los docentes, los principios misionales, los recursos, la distribución del tiempo, la interpretación de la norma, los proyectos institucionales, el Manual de Convivencia y el sistema de matrículas.

En este orden de ideas, la cultura institucional inclusiva se puede definir como todas aquellas prácticas que flexibilizan el currículo. Una buena práctica es la investigación y más si ocupa de describir todas aquellas acciones que han permitido el acceso al aprendizaje de los estudiantes con capacidades cognitivas diversas de la Institución Bello Horizonte. Pues bien, para poder realizar esta investigación en mi propio espacio laboral y experiencial, he tenido la necesidad de pedir la autorización a la comunidad educativa. Ante el protocolo de autorización para el inicio de la tarea, la comunidad me ha respondido con una actitud de apertura que me posibilitó la observación de los procesos de inclusión y flexibilización en los grados de primero a tercero. La aceptación para la realización de la investigación, tanto en directivos, docentes, padres de familias como estudiantes, me ha permitido ver que en la institución existe una actitud cultural inclusiva porque me han facilitado indagar el proceso de flexibilización en las prácticas y así he podido reconocerlas, describirlas y encontrarles el sentido.

La cultura institucional también se ocupa de la identificación y divulgación de prácticas significativas para la población en situación de discapacidad. En este orden de ideas, he encontrado que actualmente en la Institución son varios los docentes que adelantan estudios superiores en relación con la población que abordo en mi investigación y su compromiso los ha llevado a formar grupos de estudio entre compañeros, quienes desde su disciplina comparten saberes con los demás educadores, por medio de sesiones que se llevan a cabo cada ocho días, con temáticas puntuales para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza; de esta manera se ayudan entre todos para el trabajo práctico con los estudiantes y en particular con aquellos de capacidades cognitivas diversas.

Para poder afirmar que la Institución Educativa Bello Horizontes fomenta la cultura de inclusión desde el punto de vista legal, he observado el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2013)⁸ en su misión, visión, principios y objetivos. La misión y la visión son inclusivas cuando “[...]ofrece a los estudiantes una educación de calidad orientada por los principios de inclusión, diversidad” (pág.7) e “integralidad”, “para desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades” (pág.6)” estos enunciados están en relación con los objetivos planteados por la Organización de las Naciones Unidas, (ONU, año 2000). Allí se propone que “para el año 2015 todos los niños y niñas del mundo terminen la básica primaria”, incluidos los estudiantes con capacidades cognitivas diversas. Estos planteamientos, desde el papel, tienen en cuenta la diversidad socio cultural de los estudiantes que ingresan a la Institución. Por otro lado, la misión y la visión de la institución tienen como base los principios inclusivos de la UNESCO (2007, p. 47) que se

⁸ PEI: Proyecto Educativo Institucional.

refieren a la equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia. La equidad como equilibrio para alcanzar la igualdad de oportunidades, accediendo a una educación de calidad para toda la población. La pertinencia la entiendo como la adecuación de la oferta a las necesidades reales esto es, flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad tanto en los individuos como en los contextos. La relevancia está relacionada con la motivación en los estudiantes de aprendizajes significativos que sean para la vida, es decir, que se relacionen con la realidad social y personal. De esta forma, responde al qué y para qué de la educación (UNESCO, 2007, p. 9). La eficiencia alude a la posibilidad de mirar en qué medida se logra una meta propuesta, mientras que la eficacia examina en qué proporción se logran los principios (2007, p. 47) citado en Orientaciones MEN, (2012, p.23-24).

Según lo anterior, he podido decir que la Institución desde la visión y misión del PEI, se enmarca en la cultura inclusiva a nivel local, nacional e internacional, lo que genera un gran compromiso para plasmar en la realidad estos principios en el modelo pedagógico, plan de estudios, plan de área, metodología, prácticas, proyectos, recursos, manual de convivencia y evaluación. Tener esta claridad me ha permitido saber para dónde y cómo orienta los procesos y recursos institucionales desde mi experiencia directa con la población con capacidades cognitivas diversas con la que trabajo desde el aula de apoyo de la institución.

La Institución no solamente evidencia la cultura de inclusión desde los principios de la misión y visión, sino desde los valores como “respeto, inclusión, solidaridad, responsabilidad” (PEI, p.13), que exhibe con mucho orgullo. Actuar con respeto conlleva a estar convencidos de que todos somos dignos, reconociendo nuestras diferencias sin despreciar y subestimar a las otras personas, pues la vida es un derecho inviolable y debe ser motivo de valoración. La solidaridad, consistente en ayudar a quien lo necesita, dialoga directamente con la guía 34 de inclusión, en donde se reconoce como un logro de cultura inclusiva a aquellos estudiantes que apoyan a otros en los aprendizajes; el compromiso de apoyar a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas es un valor que se debe inculcar en la comunidad educativa. La inclusión institucional “aboga por el acceso y permanencia de los individuos a la institución, está amparado por el derecho de todos a la educación pública sin ningún tipo de discriminación” (PEI, p. 13). La responsabilidad “está en la conciencia de la persona que le permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos en el cumplimiento oportuno de sus compromisos” (PEI, p. 13). En este sentido, todos somos administradores de bienes, tanto los directivos, docentes, padres de familia como estudiantes, por eso la capacidad de responder ante las exigencias de la formación en cultura inclusiva es responsabilidad de todos. La solidaridad entendida por la institución “como la colaboración mutua entre las personas” (PEI, p. 13), de este modo se debe potenciar en los estudiantes, el trabajo cooperativo empleando en el aula actividades en grupo para favorecer el acompañamiento, tutoría o mediación de estudiantes más aventajados con aquellos estudiantes en condición de capacidades cognitivas diversas. Este conjunto de valores inclusivos son el referente y los ideales por los cuales la comunidad Bellohorizontiana debe apostar todo el capital

humano, intelectual, ético, pedagógico y científico a través de objetivos para la formación de una cultura inclusiva institucional.

La cultura inclusiva institucional está también reconocida en los objetivos cuando se pide: “Contribuir a la educación... con apertura, flexibilidad, constancia, y pertinencia social”; por medio de estos se apunta a “[...] la sana convivencia, a las prácticas pedagógicas integrales y a una evaluación en todas las dimensiones del desarrollo”, (PEI.p.6). Estos objetivos están en la misma dirección que los planteados en el foro mundial sobre educación en Dakar (Senegal 2007) instaurado por la organización de las Naciones Unidas (ONU), que plantea, entre otros “[...] Garantizar que los estudiantes con discapacidades tengan los apoyos necesarios para participar en los programas de inclusión.”(p.5). “... determinar que para el 2015, las personas con discapacidades tendrán acceso a los apoyos necesarios en los programas de alfabetización y logren un nivel de instrucción sobre bases de igualdad con los demás” (p.5). Así las cosas, he encontrado una coherencia entre los postulados para la cultura inclusiva desde referentes internacionales, nacionales y locales, en relación con los principios, valores y objetivos del PEI, lo que indica que existe una apertura a la diversidad desde el punto de vista legal y que los gobiernos han ido tomando conciencia de la importancia de acoger a esta población y nombra de una forma clara dicha postura desde los documentos oficiales que fundamentan el funcionamiento de las instituciones públicas.

Una vez que he verificado la cultura inclusiva institucional desde los principios

misionales me he propuesto ahora constatar de qué manera se evidencia esto en los recursos. Generalmente por recursos se ha entendido los materiales didácticos, humanos, técnicos y temporales pero, aquí no se trata de esto, más bien cuando se habla de recursos inclusivos hago referencia a las acciones y programas que la comunidad educativa ha organizado con el apoyo de la Secretaria de Educación de Medellín, con el fin de atender a la población con capacidades cognitivas diversas. En este sentido, las *Orientaciones pedagógicas para la atención a la población de personas con capacidades cognitivas diversas* (2006), expone que “los recursos inclusivos están constituidos por la flexibilización al currículo, servicios de apoyos especiales, adecuaciones al contexto educativo, o en la organización del aula” (p.6), y plantea, además, que estos recursos se caracterizan por “[...] ser de obligatorio cumplimiento para todos los niveles del sistema educativo, pues tienen el carácter de política pública. Su obligatoriedad no desconoce ni oculta las especificidades de cada contexto educativo” (pág.7) Esta política contempla disposiciones pedagógicas acerca “de los sujetos que aprenden, de los que enseñan, de los saberes escolares, de las instituciones y de los contextos” (pág. 20).

Como se puede ver, en consecuencia a esta reglamentación la Institución brinda tres clases de recursos. Primero, según el PEI, “Organiza programas de nivelación para los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establece programas de orientación psicopedagógica y psicológica” (PEI,p. 51). Pero, en la realidad estos programas de nivelación no se dan, ya que es una política de la Secretaria de Educación Municipal, lo que realmente se hace es una valoración en los dispositivos básicos, procesos de pensamiento y competencia curricular para elaborar un informe

psicopedagógico que le permita al estudiante tener una remisión a un especialista y que le ayude a éste a elaborar un diagnóstico de la condición real de la dificultad, para así realizar las flexibilizaciones pertinentes.

Segundo, “Coordinación de los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la inclusión educativa del niño, niña o adolescente con discapacidad” (PEI, p. 53). En este recurso se orienta a los padres de familia o acudientes y docentes para que los estudiantes reciban los beneficios que ofrece la Secretaria de Educación, el Comité Rehabilitación de Antioquia, Bienestar Familiar, Alcaldía de Medellín, el Instituto de Deporte y Recreación (INDER)⁹ y Casa de Justicia, como talleres pre vocacionales, educación personalizada, terapia ocupacional, subsidio de transporte y alimentación, asesoría en las situaciones de conflictos familiares y legales entre otros. Así me lo recuerda una de las madres participantes en el proceso de investigación: “Pues yo vine a la reunión con el INDER que programó la Institución y el señor me dijo que no, por tener esa condición, pero me dijo que el INDER tiene un programa que les dan hasta un subsidio” (Entrevista madre de familia, 2015).

Tercero, los refuerzos a todos los estudiantes que tengan dificultades en los logros por período a través de talleres. Por sugerencia del aula de apoyo los educadores en algunas ocasiones han elaborado talleres diferentes bajando el nivel de dificultad para ayudarles a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas, pero, estos prefieren los talleres iguales a todos, lo que me enseña que muchas veces se tiene el propósito de incluir y lo que se hace es excluir. Si bien es cierto que estos estudiantes prefieren los refuerzos iguales a los de sus

⁹ INDER: Instituto de deporte y Recreación.

compañeros, también es cierto que en su mayoría resuelven una mínima parte, sin embargo la experiencia ha demostrado que los docentes han valorado a estos estudiantes en su justa medida, sus capacidades y actitudes positivas en los diferentes trabajos escritos, orales, grupales, individuales, o con ayuda de mediadores, tanto así que algunos han logrado ser promovidos hasta terminar el bachillerato e inclusive, ingresar a estudios superiores.

La cultura inclusiva Institucional desde la distribución del tiempo, además de la intensidad horaria establecida en el PEI (p.136) para todas las áreas, la entiendo desde la guía 34 como el ajuste de los horarios de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, como: alimentación, ritmos y estilos de aprendizaje, violencia, enfermedades, accidentes y condiciones de salud; es decir, que la cultura inclusiva desde lo temporal comprende todas aquellas flexibilizaciones que permiten a los estudiantes continuar en su proceso formativo aún estando fuera de la Institución como ocurre con aquellos estudiantes que por su condición no soportan una jornada académica completa u otros no asisten por inseguridad, enfermedad, accidentes u otras situaciones. Estos casos son tratados en el consejo académico y regularmente se resuelven asignando tiempos, talleres, asesorías, sustentaciones y evaluaciones, para que los estudiantes hagan uso de ellos en compañía de los padres o acudientes.

Si bien es cierto la comunidad educativa representada en el consejo académico

comprende y aplica la guía 34 sobre la flexibilización de los tiempos, no puedo afirmar

lo mismo por cultura inclusiva Institucional desde la interpretación de la normatividad. La cual la he entendido como el conocimiento y comprensión de la legalidad que tiene la comunidad para hacer cumplir sus derechos y deberes; en este sentido he indagado al rector, coordinador y docentes y he encontrado que no recuerdan ningún decreto, pero afirman el respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje y el derecho a la educación que tienen los chicos con capacidades cognitivas diversas. Lo que me ha llevado a preguntarme ¿Será posible realizar proceso de inclusión y de flexibilización curricular en una institución, si no hay conocimiento pleno de la Ley?

Asimismo, la lectura del plan de área de Humanidades y Lengua Castellana que está consignado en el PEI, me ha permitido corroborar que se incluye el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia: "Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales" y el Artículo 46 de la Ley 115 de 1994: "La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales" Según lo anterior, he verificado que en el Plan de Humanidades y lengua Castellana existe un marco legal inclusivo pero, sin una interpretación y descripción que apunte a un "ajuste razonable" (Velho, Letícia, 2007) de las prácticas de enseñanza y evaluación, según las necesidades de los estudiantes con capacidades cognitivas diversas, esto es, no hay fórmulas de ajustes razonables, por tanto es una tarea pendiente que concierne a los educadores autorizados por las directivas y orientados por una profesional de apoyo. Además es urgente la actualización del marco legal inclusivo, ajustado a la normatividad vigente, el decreto 2082 de 1996 (Art 6, 7, 8) donde habla de "adaptaciones curriculares",

la Ley 361 de 1997 en el (Cap. II; de Educación) que establece mecanismos de integración social de las personas con limitación, el Decreto 366 de 2009, por medio del cual se reglamenta la “organización del servicio de apoyo pedagógico, flexibilizar y adaptar el currículo y los procesos de evaluación de acuerdo a condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas en el Ministerio de Educación Nacional para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales” (Artículo 4). En conclusión, he evidenciado que hace falta una apropiación de los conceptos establecidos en la ley que posibiliten una reflexión y redacción contextualizada a las necesidades de la comunidad en términos de la flexibilización curricular.

Así las cosas, la cultura inclusiva debería ser pertinente también en los proyectos pedagógicos institucionales, que cumplen la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada (Artículo 14 de la ley 115 de 1994). Para indagar sobre la cultura inclusiva institucional desde las acciones pedagógicas de democracia, educación sexual, uso del tiempo libre, aprovechamiento y conservación del medio ambiente y valores humanos, he realizado una mirada en el PEI para observar los proyectos establecidos desde la Ley y he verificado que solo se enumeran algunos proyectos como el de mejoramiento personal, el uso del tiempo libre, educación vial, y extensión académica, (pág.9). Según el coordinador y el rector los proyectos institucionales son manejados por grupos de educadores y estos expresan que no los tienen completos y que más adelante me los hacen llegar sin embargo, en la cotidianidad de las

actividades institucionales los estudiantes con capacidades cognitivas diversas no son discriminados en la participación de los proyectos reglamentarios. Así por ejemplo, en el proyecto de democracia, pueden ejercer el derecho a votar como el resto de los estudiantes, en el proyecto de sexualidad se les ha orientado en la toma de decisiones responsables y autónomas sobre su cuerpo y en la elección de su pareja, se les ha comunicado a las familia la importancia de tener orientaciones desde entidades como pro-familia para el control de natalidad, por la condición de discapacidad, los impulsos sexuales no son auto controlados en su totalidad y no miden las consecuencias. En el proyecto de recreación y tiempo libre existen estudiantes con capacidades cognitivas diversas que sus habilidades son precisamente en el deporte y representan a la Institución en los juegos inter colegiados de fútbol, básquetbol o porrismo. En una entrevista a la madre de uno de los estudiantes con capacidades cognitivas diversas ha afirmado que en reunión convocada por la Institución para inscripción al INDER a iniciación deportiva y fútbol de salón, ha tratado de inscribir a su hijo y no ha podido ser inscrito por la condición de capacidad cognitiva diversa pero, que el funcionario le ha ofrecido la opción para asistir a la entidad “Deporte sin Límite” para que inicie el deporte según su condición (Entrevista a la madre T, 2015). La invitación realizada por la Institución para que los estudiantes asistan a eventos deportivos programados por la comunidad en representación del INDER da cuenta de cultura de inclusión en prácticas de la Educación Física, Recreación y Deporte.

Por otro lado, he realizado una lectura al Manual de Convivencia Institucional, identificando cuatro elementos que hacen referencia explícita a la cultura inclusiva. El primero la define como el “[...] conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las

barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes y busca que todos tengan igualdad de oportunidades educativas y reciban una educación adecuada a sus necesidades y características personales” (PEI. p.60). Este componente es de suma importancia porque se piensa en los estudiantes para incluirlos en acciones educativas, sin importar sus condiciones.

El segundo describe el debido proceso para los estudiantes que presenten anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad y “[...] establece en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación” (PEI, pág.54), este dispositivo del manual de convivencia se relaciona con las acciones que se deben desarrollar en las instituciones para prevenir el matoneo y el bullying según ley 1620 del 13 de marzo de 2013.

El tercero, contempla el “derecho a recibir por parte del estado, atención, diagnóstico, tratamiento especializado y rehabilitación, cuidados especiales de salud, orientación y apoyo a los miembros de la familia o las personas responsables de su cuidado y atención”... (PEI, p.55), este derecho consagrado en el Manual se basa, claramente, en la ley estatutaria 1618 de febrero de 2013 del Ministerio de Salud y Protección Social con el Consejo Nacional de Discapacidad que impulsan la reglamentación necesaria para garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

Y el cuarto, son las acciones pedagógicas basadas la mayoría de estas en estrategias lingüísticas y paralingüísticas, para los estudiantes que presenten diagnóstico de hiperactividad y/o opositor desafiante que se deben seguir en la Institución. Ser firmes y claros con la norma, sin gritarlos, establecer contacto ocular o proximidad física para asegurar la atención, dar instrucciones cortas, concretas y con lenguaje positivo, elogiar la conducta adecuada, ignorar a veces conductas menores, evitar los castigos enseñando la conducta correcta, anticipar situaciones problemáticas, dedicarle tiempo, supervisarlos con alguna frecuencia, acercarse a él con ganas de ayudarlo, verlo como a un estudiante que tiene problemas y no como a un niño problemático, explicar el tema acercándolo a situaciones cotidianas, proponer las tareas en forma organizada, estructurada y clara, (PEI, p.70), si bien son acciones que se les sugiere a los docentes para tener en cuenta con estudiantes que presentan dificultades de comportamiento son sugerencias que se pueden realizar con los estudiantes que tienen capacidad cognitiva diversa, porque a la vez, pueden presentar dificultades en el comportamiento.

Una vez que he puntualizado la cultura inclusiva desde el manual de convivencia, me ha parecido pertinente relacionarla en el proceso de matrícula. La Institución ha utilizado en el momento de ingreso un formulario y una entrevista a los padres de familia y estudiantes realizada por los docentes. El formulario tiene como propósito detectar entre otros datos las capacidades cognitivas diversas y la entrevista observar en el estudiante las habilidades para la vida a través de actividades y juegos para probar la motricidad, el manejo del espacio, lateralidad, los dispositivos básicos, los procesos de pensamiento y las competencias curriculares.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Identificados los estudiantes con capacidades cognitivas diversas, se remiten al aula de apoyo y allí se hace una evaluación sobre los mismos aspectos pero más profunda y además se observa la vigencia del diagnóstico, se confirma si asiste a terapias bien sea de lenguaje y / o salud ocupacional y si requiere de algún medicamento. Realizada esta valoración a los estudiantes los resultados se dan conocer a los docentes que tengan que ver con el proceso de enseñanza para las flexibilizaciones curriculares pertinentes.

El formulario y la entrevista aplicadas en la matrícula han hecho que se tenga un sobre cupo de estudiantes con capacidades cognitivas diversas con y sin diagnóstico. Esta situación ha favorecido a la Institución para nombrar otra coordinadora y secretaria pero, en el grupo focal las docentes afirman que “[...] son cada vez más los estudiantes que llegan a las aulas con dificultades académicas y de comportamiento, así el trabajo se hace cada vez más complicado para flexibilizar el currículo y atender las necesidades individuales.

Esta realidad de cultura inclusiva institucional me ha llevado a recordar a las directivas y docentes la fundamentación legal del decreto 366 del 2009 que organiza el apoyo pedagógico a la población con capacidades cognitivas diversas y otras condiciones, en el párrafo 1, página 4, explica que el porcentaje máximo de la población con capacidades cognitivas diversas no debe exceder al diez por ciento, incluidos equitativamente en los grupos. Es importante aclarar que los estudiantes sin diagnóstico pero, con características

de comportamiento de capacidades cognitivas diversas es una población numerosa, generando en las aulas un ambiente con dificultades de convivencia escolar. Además los procesos para iniciar un diagnóstico son lento por dos razones: Una por que los padres de familia a veces les cuesta aceptar las dificultades de los estudiantes. Dos porque, las entidades prestadoras de servicio requieren de mucha papelería, haciendo que los padres abandonen el proceso. Por lo tanto, las políticas de inclusión educativa, tanto desde la Institución como de la Secretaría deben tomar medidas para dar solución a la situación. Así la intuición como la posibilidad de acercarme a esta realidad me hace ver que no hay tiempo suficiente para orientar los procesos.

4.4 Tercera línea de sentido: entorno del campo escolar

El entorno escolar no puede ser pensado en términos de homogenización ni estandarización sino, en espacios, estructuras y en ambientes para la sana convivencia en la diversidad. Entiendo el entorno escolar, según la guía 34 de Inclusión Educativa como:

La pertinencia y participación en la Institución de las familias y estudiantes con respeto por la diversidad, el ambiente físico para que las personas puedan desplazarse fácilmente por las instalaciones, la inducción a los nuevos estudiantes y familias explicándoles sus características y las normas de convivencia, la motivación hacia el aprendizaje dando prioridad a las habilidades e intereses, el manejo de conflictos y casos difíciles, el desarrollo de estrategias para conocer el entorno familiar de los estudiantes con el fin de eliminar las barreras para el

aprendizaje y resolver sus dificultades, la vinculación a redes locales y regionales de políticas sociales, el intercambio de recursos y servicios con otras instituciones para fortalecer las acciones inclusivas, el aprovechamiento y conocimiento de los recursos que existen en la comunidad para facilitar su desarrollo, con el establecimiento de alianzas del sector productivo para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes al mundo laboral, incluso de aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo (p.18-19).

En este mismo sentido, para Guardia (2003), los entornos escolares “son espacios de desarrollo humano que tienen la intención de formar al sujeto para que logren aprendizajes para la vida de forma integral” (p.27). Asimismo los ambientes se estructuran siguiendo:

[...] un esquema pedagógico que refleje los acuerdos institucionales, que den cuenta de los propósitos formativos de aprendizaje, de la evaluación, de secuencia y de los recursos y por último que exijan del docente el conocimiento de las necesidades del aprendizaje de sus estudiantes y reflexionando sobre sus prácticas. (Guardia, 2003, p.30).

Así pues, los hallazgos del entorno los he visualizado desde la participación de los estudiantes en la Institución, desde el entorno físico externo e interno, desde la

identificación general de la población, desde el clima institucional para las capacitaciones y desde la recreación y el deporte y el aprovechamiento del tiempo libre.

En la Institución Bello Horizonte el entorno escolar es inclusivo cuando los estudiantes con capacidades cognitivas diversas y sus padres, participan en la elección del gobierno escolar, en los programas de psicología, escuela de padres, eventos culturales y deportivos programados por la Institución y el Instituto de deporte Recreación (INDER). La comunidad educativa facilita la participación de estos estudiantes en todas estas actividades.

El entorno físico externo de la Institución es inclusivo porque tiene facilidades de acceso, pues cuenta con cuatro rutas de buses: Robledo 250, 253, 260 y 267, está ubicada en la carrera 86 N° 76 AB - 53, en el barrio Bello Horizonte, de la comuna 7 en el noroccidente de Medellín departamento de Antioquía república de Colombia y tiene como vecinos las universidades Santo Tomás de Aquino, Esummer, Bolivariana, Tecnológico de Antioquia, la facultad de Minas de la Nacional, Pascual Bravo, Colegio Mayor, el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM)¹⁰ lo que permite que los estudiantes de los últimos semestres busquen realizar sus prácticas en la Institución Educativa Bello Horizonte en Lengua Castellana y otras áreas apoyando los procesos de inclusión en las aulas de clase según la orientación de los educadores.

¹⁰ ITM: Instituto Tecnológico Metropolitano.

Ahora, en el entorno físico interno lo he observado en cinco salones que el promedio del área es de 46.2 metros cuadrados, para un cociente de 38 estudiantes por salón, lo cual da un espacio de 1.21 metros cuadrados por estudiante, realizando una comparación con la Norma Técnica Colombiana (NTC)¹¹ 4595 ratificada en el 2006, explicita que “el área por estudiante en la básica debe ser de 1,65 a 1,80 metros cuadrados” (p. 1). Este resultado indica que las aulas de la Institución Bello Horizonte no cumplen con los parámetros de la norma técnica, por lo tanto no son totalmente inclusivas porque generan hacinamiento. Las cinco aulas se caracterizan por tener elementos en común, tres ventanas grandes y tres pequeñas que ayudan a la ventilación e iluminación, reforzada con seis lámparas pequeñas de neón, un tablero con una parte en acrílico y otra en pintura de color verde ubicado en la parte delantera del salón, un computador de mesa, una cartelera con las normas de clase, un horario, los grupos de aseo, dos armarios para el material didáctico, un escritorio, cuarenta sillas universitarias para diestros, distribuidas en cinco columnas de ocho filas, paredes por lo general de blanco y verde y el piso de baldosa roja. La organización de las sillas solo para diestros no es propiamente inclusiva dado que están establecidas en columnas y filas, que no permiten una relación adecuada, más bien están organizadas para una clase magistral y no tienen en cuenta las diferencias de los estudiantes zurdos.

Además, existen seis salones, dos patios de 80 metros cuadrados aproximadamente, una placa polideportiva de 100 metros, el aula múltiple, un restaurante, la tienda escolar, la sala para 30 docentes de dos jornadas, una cocineta, tres cubículos para dos coordinadores y

¹¹ TNC: Norma Técnica Colombiana

una maestra de apoyo, la rectoría, dos espacios de secretaría, seis zonas de baños para estudiantes de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional, profesores, coordinadores, empleadas de manipulación de alimentos y estudiantes con capacidad motora reducida. Estos espacios se comunican por pasillos pequeños, un sendero y dos rampas. Requiere de laboratorios, bibliotecas y talleres de formación para el trabajo pre vocacional. Si bien, son espacios reducidos que no cumplen con la Norma Técnica Colombiana para ambientes inclusivos escolares, es una Institución que inicia ajustes pensando en los estudiantes con barreras para la movilidad, capacidades cognitivas diversas como se ve, ha construido una rampa en la entrada y otra para subir al segundo nivel y un baño para estudiantes en silla de ruedas según 11 observaciones consignadas en el diario de campo.

La comunidad estudiantil que asiste a la Institución Educativa Bello Horizonte es necesitada de la inclusión, porque presenta características diversas según los hallazgos descritos en PEI (p. 27, 28): de las 920 familias un porcentaje alto vive del salario mínimo y el resto no registra entradas económicas y son desplazados. El nivel cultural de los padres o acudientes es bajo pues, un número significativo solo ha cursado la primaria y unos pocos son bachilleres. Las familias viven en los barrios Bello Horizonte, Robledo, Villa Flora, Villa Sofía, el Diamante, Villa la Candelaria, Villa Fernanda y otros barrios como San Cristóbal, la Milagrosa y el Volador. Las familias desplazadas han emigrado de los municipios Turbo, Urabá, Nariño, Cocorná, Concordia, Apartadó, Vigía del Fuerte, Choco, Carmen de Viboral, San Rafael, la Dorada (Caldas), Pereira, Argelia, Florencia (Caldas),

San Carlos, Anzá, Granada, Alejandría, Ituango, y Sonsón. De barrios Popular #2, Castilla, Santo Domingo, 20 de Julio, Campo Valdez y Tarzo.

Las familias pertenecen en su mayoría a los estratos uno y dos, poseen Entidad Prestadora de Servicio (EPS)¹² y el Sistema de Potenciales Beneficiarios para programas sociales (SISBÉN)¹³, la mitad de los estudiantes gozan de familias completas y el resto son padre o madres cabezas de hogar, el diez ciento de la población presenta capacidades cognitivas diversas unos con diagnóstico y otros presuntivos. De los datos anteriores no me es difícil deducir que es una población con diversidad social, cultural, económica, académica y de descomposición familiar muy necesitada de la inclusión educativa, por lo tanto la responsabilidad en la inclusión es máxima utilizando los recursos institucionales con toda eficacia y buscando ayudas en el contexto social y político de la ciudad.

Un aspecto muy importante para atender a esta población tan necesitada es la capacitación inclusiva a los docentes, entendida desde el decreto 709 de 1996, como las “orientaciones para el desarrollo de programas académicos con el fin del mejorar el servicio educativo de los educadores a las distintas poblaciones” (Artículo 1). Para indagar sobre este aspecto he realizado grupos focales a los docentes y administrativos. Resumiendo las respuestas de ambos puedo decir que los docentes se quejan “que casi no hay capacitaciones y los administrativos afirman lo contrario” (Diario de la maestra de apoyo,

¹² EPS: Entidad Prestadora de Servicio

¹³ SISBÉN: Sistema de Potenciales Beneficios para programas sociales.

2015). La realidad es que existe un cronograma de capacitación y asesorías para cada docente de primaria y secundaria pero no se ejecuta.

En la educación inclusiva no solo importa la identificación de la población, la capacitación a los docentes sino también la recreación, el deporte y el aprovechamiento del tiempo libre entendido como todas las actividades deportivas y lúdicas que realiza la Institución en los descansos y jornadas recreativas que permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades cognitivas y motrices, demostrar sus preferencias y relaciones con los miembros de la comunidad educativa. Al respecto he indagado a través de grupos focales a padres por las actividades lúdicas y deportivas realizadas fuera de la Institución con sus estudiantes de capacidades cognitivas diversas y en sus respuestas he encontrado que asisten a la “Corporación Juvenil los sábados a jugar basquetbol y pistas jabonosas entre ellos mismos”, “ven los partidos del fútbol profesional colombiano y cantan los goles de sus equipos”, demás aprovechan el tiempo libre para asistir a “terapias del Lenguaje y terapias ocupacionales, al programa de talla baja donde les dan hormonas para el crecimiento, a neurología, Psiquiatría y al Comité de rehabilitación Antioquia”. Según lo anterior y lo observado en los grupos focales he podido decir que las actividades deportivas y de recreación no son de gran importancia para los padres de familia, lo que me hace pensar que la Institución debe realizar capacitaciones en esta perspectiva para el fortalecimiento de las relaciones familiares, sociales, habilidades y preferencias deportivas en beneficio del ambiente escolar inclusivo.

Después de haber realizado los grupos focales para analizar las actividades lúdico deportivas en el tiempo libre fuera de la Institución me he ocupado de estos estudiantes en los descansos y en las jornadas lúdicas institucionales no solo a través de la observación directa sino también con diálogos y un estudio de caso y me he dado cuenta de que en los descansos juegan a la mamá, chucha cogida, al balón, comparten la lonchera, conversan y caminan, y en las jornadas lúdicas vienen a la institución con ropa de distinta al uniforme indicando un ambiente festivo, sin cuadernos y participan de un carrusel recreativo de juegos de mesa, videos de cuentos, juegos en el computador y peluquería.

Muchos autores se han ocupado de la importancia de juego en el desarrollo del lenguaje. Vigotsky, Bruner, y Reyes Navia citados por Peñaranda (s.f.) Vigotsky sostiene que:

[...] la inteligencia no es independiente del Lenguaje, en el juego el niño sustituye el predominio del objeto y la acción por el significado. Así, cuando el niño juega al caballito utiliza el palo a manera de pivote para separar el concepto caballo del objeto real. Logra entonces, manejar las palabras como propiedades de una cosa y de esta manera, el niño mediante el juego va construyendo la definición funcional de los conceptos, con lo cual va desarrollando el pensamiento abstracto y la capacidad de llevar a cabo elecciones conscientes (p.2).

Asimismo, en un estudio de Peñaranda (cita a Bruner, (2000) y a Reyes- Navia,

1996) Bruner reconoce que hay “en el aprendizaje del lenguaje una parte innata y otra adquirida y está última se da más profundamente en un ambiente lúdico” (p.2). Reyes-Navia entiende “[...] el juego como el medio para lograr el paso entre lo concreto y lo abstracto” (p.2). Esto significa que el pensamiento del niño se va adaptando en la creatividad de la lúdica, pues a un objeto lo concibe para distintos usos, roles y maneras de hablar, esto sucede más intensamente entre los siete y once años, ésta actividad lúdica caracterizará al adulto socializado, que supone obligación y competencia con base en la aceptación de consensos.

Con los juegos de roles el niño se prepara para el futuro anticipándolo por medio de temas repetidos, pero con sus respectivas variaciones. Aprende así los valores, reglas, convenciones y, en general, la cultura. De otro lado, la voluntad y hábitos como la perseverancia se adquieren más fácilmente en el juego que mediante esfuerzos más complejos como los requeridos para los trabajos escolares. Tomando en consideración lo presentado hasta el momento, es evidente la importancia del juego para generar climas y ambientes escolares que favorezcan la construcción de la identidad, se requiere el espacio y el tiempo para que los niños sean ellos mismos, para que se descubran en largos períodos de ocio y fantasía, para que puedan pensar por cuenta propia desarrollando su creatividad, pues es allí donde se dan los cimientos para la formación de la vida interior y de la autenticidad.

En conclusión, desde mi intuición percibo que el entorno institucional es inclusivo

en los aspectos de: acceso externo, con las rutas de transportes, la participación de los estudiantes en todos los programas sin ninguna restricción, la identificación de la población con sus características, en la capacitación de la comunidad educativa en temas relacionados con la inclusión, y definitivamente el deporte y la recreación son aspectos fuerte de inclusión. Sin embargo, existe cierto grado de hacinamiento a nivel general por mucha población en poco espacio, lo que impide lograr un desarrollo motor de acuerdo a las necesidades y frecuentemente genera momentos de tensiones en la convivencia escolar.

4.5 Cuarta línea de sentido: descripción de prácticas en la enseñanza de la Lengua y la Literatura

Si la lúdica y el deporte tienen un puesto destacado en la Educación inclusiva, las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura ocupan el centro de la actividad pedagógica de esta investigación ya que el Lenguaje constituye al sujeto consigo mismo en sus relaciones con el medio ambiente y el entorno socio - cultural. En este orden de ideas entiendo las prácticas de enseñanza como todas aquellas acciones que desarrollan el pensamiento, el lenguaje y el sentido del aprendizaje. Al respecto de prácticas de enseñanza varios autores han expresado sus puntos de vista. De Tezanos, (s.f.) las define como el “[...] oficio de los docentes para contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales, que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones” (p.5). Arias Gómez (2013) concibe las prácticas de enseñanza como “Todo acto educativo que con lleva mensajes y significados para configurar el ser en su

manera de sentir, pensar y actuar,” (p. 3). En palabras de Zuluaga, (1999) las prácticas “nombran los procesos de institucionalización del saber pedagógico, comprende las formas en que son enunciados los saberes” (p.21). En las definiciones hay algunos puntos de encuentro como el desarrollo del pensamiento y el lenguaje para la transformación cultural y de la sociedad pero, también algunas divergencias, al definir las como el oficio propio de los docentes, lo cual no es generalmente cierto, porque el aprendizaje se da dentro y fuera del aula y no necesariamente con la ayuda de un mediador, o no necesariamente el mediador tiene que ser un docente, sin embargo, un educador posee un saber pedagógico adquirido en la formación universitaria que lo acredita como profesional de la enseñanza y de esta manera se supone que sus prácticas de enseñanza son científicas.

En este camino de intuiciones he realizado once observaciones a cinco docentes para percibir en ellas, las formas de las prácticas de enseñanza en el marco de las definiciones anteriores con una mirada inclusiva, para eso he tenido sumo cuidado de distinguir prácticas de inicio, de desarrollo y finalización de un tema al igual que la utilización de los recursos.

4.5.1 Prácticas de enseñanza al inicio de una Configuración Didáctica.

Entiendo el inicio de una clase como el espacio donde se da un saludo, el saludo permite el establecimiento de las relaciones, este acto se hace en forma oral o por gestos, en las instituciones el saludo se vuelve un ritual que las docentes utilizan para mostrarles a los

estudiantes su presencia y poder iniciar el tema de la clase. Para Merani A. (s. f.) el saludo tiene “un gran valor porque depende de cómo lo expresemos, será entendido como un gesto de cercanía, de proximidad de relaciones de afectividad” (p.5). Su ausencia significa un posible enfado o irritación. Por ello los gestos utilizados, las expresiones verbales y no verbales y la actitud con la que se realice posibilitan o imposibilitan las relaciones interpersonales.

Ahora, en las prácticas de enseñanza al inicio de clase en las docenes de primero a tercero no he observado el saludo. Mi propósito al ingresar al aula era, observar cómo se recibía a los estudiantes para iniciar una clase, confieso que esperaba un saludo caluroso para los estudiantes en los primeros grados, algo así como “Buenas tardes amiguitos ¿Cómo están?... es este un saludo de amistad, haremos lo posible por hacernos más amigos, buenas tardes amiguitos, ¿Cómo están?”. El no tener una rutina de saludo entre docentes y estudiantes hace parecer que es más importante la academia que las personas. “El papel de los educadores no es solo transmitir conocimiento, es además formar en las relaciones interpersonales” (Bruner, citado por Agudelo, Ceferino y De castro, s.f.). El saludo permite establecer canales de comunicación entre los estudiantes, satisfacer la necesidad de conocer lo que sucede en el medio, la individualidad, la diversidad de las personas y favorece el clima escolar y la flexibilización interpersonal.

Después del saludo he centrado la atención en el inicio de clase. Regularmente, al inicio de un tema se movilizan los conocimientos previos de los estudiantes con preguntas

para despertar el interés, con este concepto he realizado el recorrido para el inicio de las clases y he observado: las docentes los motivan realizando preguntas para llevarlos a recodar y escribir las palabras que tiene la fecha, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje, permitiendo las equivocación y el trabajo colaborativo, entregan textos para leer oralmente, realizan acercamientos al cuento, leen y escriben palabras teniendo en cuenta la direccionalidad, leen conceptos y realizan recuentos de los temas anteriores, establecen semejanzas y diferencias entre los personajes y los medios de comunicación, asimismo que orientan la observación, la comparación, la comprensión apoyándose con dibujos, palabras y lectura del contexto.

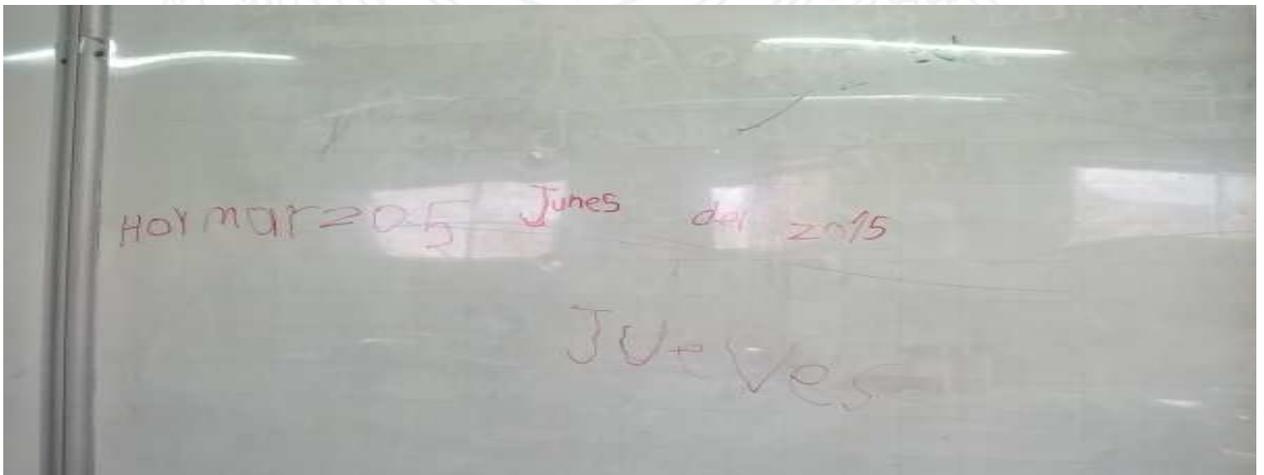


Imagen 1. Prácticas de escritura de la fecha.

Las docentes **S** y **D** utilizan la pregunta como método para indagar sobre la fecha y los sonidos de las letras, facilitan la participación de todos y así repasar los sonidos sin necesidad de acudir a las planas a procesos silábicos y fonológico de pa, pe, pi, po, pu,

sino observando cómo se forma una palabra con sentido; consienten la equivocación y corrección entre los estudiantes sin discriminación alguna, posibilitan la equidad de género, la pluralidad, el respeto por el orden y el acercamiento a la literatura como medio de creación y fantasía. Si bien, la actividad de la fecha no hacía parte del tema, fue utilizada para trabajar los procesos de pensamiento como la atención, concentración, memoria, percepción, motivación y lenguaje de los que habla Vigostky, indispensables para el aprendizaje de la lectura, la escritura, lo que quiere decir que cualquier tema puede servir para desarrollar el pensamiento y el conocimiento en los estudiantes.

Las docentes iniciaron la actividad de la fecha con una serie de preguntas. Las preguntas en la enseñanza permiten comprender, reflexionar, analizar y evocar conocimientos previos sobre un tema, es decir estimula el pensamiento y despierta en el sujeto el deseo o la motivación de ir más allá de lo conocido. Esta motivación es intrínseca y extrínseca, intrínseca porque el sujeto desde su interior siente la necesidad de dar respuesta a lo que no conoce y extrínseca porque el objeto de la realidad se le convierte en algo llamativo, atractivo, digno de ser conocido, comprendido para satisfacer la curiosidad con una explicación creíble de lo observado o abordado. La pregunta además permite relacionar los conocimientos que el sujeto trae con los nuevos aprendizajes. Enseñar a los niños hacer preguntas e indagar, investigar y consultar sus respuestas es enseñar a resolver los problemas de la vida a través de la palabra oral y escrita. Las respuestas a las preguntas posibilitan al educador medir el grado de comprensión o aprendizaje de sus estudiantes. He aquí la importancia de la pregunta y todas sus implicaciones. López Agudelo Juan Esteban (2012) comenta: “la pregunta desde la relación docente-estudiante busca la independencia

del uno y del otro en la búsqueda de las respuestas, y que al unirlos, permiten analizar e interpretar los diferentes puntos de vista para complementarse o diferenciarse” (Pág.1). En este sentido, las preguntas posibilitaron la movilidad de los esquemas y de superar vacíos que cada uno tenía de los conceptos planteados sin necesidad de juzgamientos.

La equivocación o “los errores en la interacción del sujeto con la realidad son los pasos de acercamiento al aprendizaje, a la verdad”, Villalobos, (1998. Párrafo 15). En la interacción de los estudiantes con la realidad a través de la palabra, deja en claro, que transforman la realidad y se transforman a sí mismos colaborativamente, con la ayuda de los mediadores, de los recursos materiales, los signos lingüísticos, los profesores, padres de familia y pares (Vygotsky y Feuerstein, (1980). Es decir, requiere de la colaboración de otros más avanzados para alcanzar mayores niveles de aprendizaje.

Muy distinto ocurre con, **L** y **C** que realizan actividades personalizadas entregando un texto de estudio con el cuento, su estructura, la comunicación y sus diferentes manifestaciones y la gramática de la lengua con sus respectivos talleres pero, no he evidenciado preguntas de conocimiento previo, que generan un ambiente de indagación, de motivación. Iniciar un tema sin problematizarlo es enseñar sin saber para qué se aprende, sin saber la orientación, sin saber la meta, se aprende sin sentido, sin conciencia crítica, no se tiene en cuenta el conocimiento previo de los sujetos, el pensamiento permanece estático, se escribe y se lee de una manera mecánica. Cuando no hay sentido, es decir, el no saber por qué se aprende, por qué se hacen las cosas, se pierde la motivación, la

individualidad y por ende la educación inclusiva. En este sentido, los Lineamientos de Lengua Castellana (1998) sugieren “estrategias previas para focalizar en los estudiantes la atención, despertar el interés, activar el conocimiento, movilizar los procesos imaginativos y creativos y promover la predicción” (p.97). Asimismo, Pérez Abril, (2003) refiere “las preguntas y respuestas hipotéticas a partir del tema, del título o de de una imagen que conlleve a la búsqueda anticipada de sentido y posibles interpretaciones” (p.7). Esto significa, que en este sentido, es importante propiciar espacios para escribir, dibujar o hacer comentarios sobre el posible contenido del texto para verificar o falsearlas al confrontar durante o al término de la lectura.

La docente **S** para la actividad de la fecha utilizó una cantidad de preguntas introductorias que despertaron en los estudiantes una serie de mecanismos emocionales e intelectuales que los llevó a una auténtica actividad cognitiva y colaborativa pero, cuando fue a iniciar la actividad propiamente literaria con el cuento “La bruja de la televisión” no fueron evidente los interrogantes. Yo esperaba que la docente **S** iniciara la introducción al cuento con una serie de preguntas como ¿Dé qué creen que se trata el cuento? ¿Qué creen qué es una bruja? ¿Quién conoce una bruja? para anticipar así posibles interpretaciones de las que habla Pérez Abril en el concepto de leer, potenciando los saberes previos en cada estudiante, dándole cabida a la diversidad cultural y a la capacidad de relacionar la temática del cuento con acontecimientos del contexto cotidiano para darle sentido al texto.

Varios contrastes encontré en las educadoras **C** y **L** en la flexibilización curricular

de la enseñanza de Lengua y Literatura, la recurrencia al uso del libro de Competencia Comunicativa del Ministerio de Educación Nacional, pues, si bien es cierto que tener un libro guía es importante para orientar el aprendizaje, también es cierto que utilizar varias fuentes desarrolla la capacidad de búsqueda en los estudiantes. El libro antes mencionado es utilizado para copiar y dictar pero, se sabe que la transcripción y el dictado son actividades que aparentemente concentran al estudiante pero, limitan su pensamiento, o mejor dicho, excluyen las capacidades cognitivas diversas como lo advierte Pérez Abril, escribir es organizar las ideas propias utilizando el código lingüístico. Además, las actividades de copia y dictado son imposiciones que van en contra de la capacidad de expresión del los sujetos y no permiten observar el proceso real de escritura como el garabateo, la mezcla de grafías y la relación sonido – grafía.

En resumen, la intuición me permite concluir que las prácticas al inicio de una configuración didácticas están dadas por preguntas, lecturas, escritura de palabras e identificación de semejanzas y diferencias. En general se omitió el saludo y algunas docentes identificaron los saberes previos. Lo que me permite intuir que el proceso de aprendizaje en otras docentes requiere de actividades que evoquen las experiencias y conceptos que los estudiantes traen de los contextos anteriores para establecer la asimilación de los nuevos conceptos, lo que afecta la inclusión en el aprendizaje.

4.5.2 Prácticas de enseñanza para el desarrollo de una Configuración Didáctica.

Ahora bien, una vez descritas las prácticas de enseñanza que introducen los temas de clase realizadas por las docentes, he pasado a referir brevemente las actividades de desarrollo que tienen como función la adquisición de nuevos aprendizajes o teorías en los estudiantes. Las representaciones dan cuenta de 11 observaciones.

Al terminar las once observaciones de clase me pregunto, en resumen: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Lengua y la Literatura para el desarrollo de los temas? o mejor dicho ¿Cuáles son esas acciones didácticas inclusivas que generan los aprendizajes en los estudiantes en Lengua y Literatura? Según lo observado puedo responder que las docentes realizaron: lectura oral con cambios de voces de acuerdo con los personajes, recuento colectivo de lecturas, preguntas literales, solución de talleres de comprensión material educativo ofrecido por del Ministerio de Educación Nacional que plantean preguntas como: señalar la imagen que mejor describa lo que ocurre en la lectura, colorear la palabra que describe los sentimientos de los protagonistas, señalar la idea que mejor exprese lo que signifique una oración, realizar dibujos de acciones de los actores, escribir una historia sobre la vida de un héroe; asignación de lecturas con sus respectivos talleres para resolverlos en la casa en compañía de los padres o acudientes, lectura de imágenes en forma oral y en público. Lectura, escritura y significado de palabras, comparaciones y relaciones, trazo correcto de letras. Expresión de sentimientos, copia y verificación de ellas en el cuaderno, lectura de situaciones de indisciplina individual y colectiva solucionadas con el diálogo, pausas activas y música. Explicación de los temas con lecturas orales, utilización de material concreto, completación de de textos a nivel grupal, decoración del cuaderno de Lengua Castellana para iniciar el periodo, presentación de los indicadores, felicitar a los estudiantes, calificar las tareas, leer varias veces un texto,

dictar, relacionar el título con la lectura, justificar las respuesta y transversalizar temas con otras áreas.



Imagen 2. Aproximación a la lectura de cuentos del grado primero.

Estas actividades las puedo interpretar desde los principios de flexibilización curricular planteados en el marco teórico y plan de área de Humanidades y Lengua Castellana del PEI.

En las prácticas de enseñanza para el desarrollo de clases las docentes han realizado lecturas de cuentos desde el inicio hasta el final sin pausa, sin embargo los Lineamientos de Lengua Castellana (1998) proponen “suspender durante la lectura e invitar a los estudiantes en forma verbal o por escrito a predecir el final del texto”. De ese modo, se estimula la imaginación, creatividad, fantasía, motivación y atención, mecanismos todos

para lograr la comprensión y la capacidad de escucha que se pueden verificar a través del discurso, el dibujo, la dramatización y la composición, maneras todas de recrear un texto.

Al final de las lecturas, las docentes han direccionado recuentos mediante una síntesis de hechos sucedidos en el texto sin la participación de los estudiantes. Al respecto los Lineamientos de Lengua Castellana (1998) sugieren que una vez terminada las lecturas, se debe proponer a los estudiantes “hacer comentarios para lograr la interacción con el texto y confrontar sus puntos de vista, lo que les ayuda a descentrarse de sus propias concepciones y a tomar o dejar la de los demás” (p.98). Con esta estrategia los estudiantes pueden percibir sucesos no identificados en la primera lectura. Centrar esta clase de actividades en los estudiantes acrecienta la autonomía intelectual, los hace constructores de sus aprendizajes, es decir, los hace artífices de su propio desarrollo.

Las docentes han leído en sus clases un texto varias veces con el propósito de que los estudiantes alcanzaran una mayor comprensión. Esta acción, según los Lineamientos de Lengua Castellana, “corresponden a una relectura. Con esta estrategia se mejora la comprensión lectora y se logra la reconstrucción del significado del texto” (Pág. 98). Esta estrategia cognitiva se lleva a cabo cuando en una discusión uno de los participantes se centra en un punto de vista sin ceder, entonces en este caso se vuelve a leer el texto para facilitar la comprensión, así entonces esta práctica adquiere su importancia, de lo contrario se cae en una repetición donde se pierde el interés de los oyentes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Después de la lectura de un cuento una de las docentes ha formulado preguntas literales ¿Cuántos son los personajes? O propuso las actividades contenidas en los talleres del libro del Ministerio de Educación: señalar la imagen que mejor describa lo que ocurre en la lectura, colorear la palabra que describe los sentimientos de los protagonistas, señalar la idea que mejor exprese lo que signifique una oración, realizar dibujos de acciones de los actores, y escribir una historia sobre la vida de un héroe. Son actividades que dan cuenta de las situaciones que ocurrieron en el interior del texto, esta actividad podría completarse según Pérez Abril, (2003) con la socialización de las respuesta que permiten la discusión necesaria para la construcción del sentido y la formación de criterios frente a la información. Observó que las tres primeras actividades son de selección múltiple donde los estudiantes pueden marcar correctamente las respuestas al azar, lo cual no asegura que hayan adquirido el sentido del texto; mientras que el dibujo y la construcción de historietas exige la comprensión y la creatividad. Además es necesaria la contextualización del tema con sucesos de la vida diaria para un aprendizaje significativo.

Las acciones didácticas en la enseñanza de la direccionalidad y lateralidad de las letras p, q, d y b fueron dinámicas, significativas y posibilitaron en los estudiantes la ubicación en el espacio. Sin embargo, esta actividad se hubiese podido hacer en dos etapas, primero con material concreto como moldeando las letras en plastilina, dibujándolas en la arena, caminando por encima de las letras dibujadas previamente en el piso o sobre una cuerda, para involucrar en el aprendizaje el sentido del tacto y el movimiento con la

orientación de izquierda y derecha, arriba y abajo y luego con el material simbólico de las letras en cuaderno.

En la profundización del concepto y del uso de la raya y el guión la docente **C** ha establecido diferencias en el utilización de ambos términos a nivel teórico según el libro de Competencias Comunicativas. Al respecto las prácticas pedagógicas según Restrepo y Campo (2002) “deben ser organizadas de tal manera que se puedan realizar y observar en la cotidianidad e interpretar para darles un sentido”. En esta perspectiva, pienso que teniendo en cuenta el grado de escolaridad de los niños, segundo de primaria, se deja de lado las estrategias lúdicas como por ejemplo: establecer conversaciones, entrevistas, coloquios o una obra de teatro para evidenciar las pausas, dar oportunidad de expresar las habilidades en lo dramático y luego apoyarse en la lectura de los diálogos de los animales a través de la fábula. Para el uso de la raya ha podido determinar situaciones donde se evidenciara la separación de las palabras en sílabas pronunciadas lentamente con pausas en el contexto de un diálogo, cuento o una canción y luego exponer la teoría para que esta tenga significado.

Con la estrategia de construir conjeturas y situaciones del contexto socio cultural para relacionarlos con el significado de una palabra se estimula en los estudiantes la capacidad de expresión verbal como lo hizo la docente **D**, con la palabra “inquietud”. En este sentido, Restrepo y Campo (2002) plantean que en el “proceso enseñanza aprendizaje se deben generar espacios de reflexión con el grupo para la construcción significativa de

conocimiento, habilidades y actitudes”, que en última instancia es la construcción de sujetos en el mundo de lo diverso como lo afirma Diego H. Arias Gómez (2013):

Todo acto educativo es finalmente una práctica discursiva que con lleva mensajes y significados, por eso el lenguaje es la materia prima de la cotidianidad escolar en la que se tejen todas las interacciones entre los sujetos que la habitan, es el insumo natural que produce sentidos y configura el ser en su manera de sentir, pensar y actuar, es el eje pedagógico por excelencia, pues toda práctica pedagógica se materializa en y él y por él (p. 3).

Giroux y McLaren, (citado por Arias Gómez, 2013) respaldan las posiciones anteriores al considerar el “lenguaje como constitutivo de la realidad y el medio por el cual se establece el conocimiento. Toda experiencia social esta traspasada por el discurso, todo discurso está impregnado de poder y por eso forma al ser humano como tal” (p. 4). De acuerdo de con los autores anteriores, he podido constatar la participación dinámica de los estudiantes, el uso de la expresión oral con sentimientos logrando captar la atención y la disciplina, diría que esta es una acertada práctica de enseñanza.

En la enseñanza de la Literatura las docentes abordaron los géneros narrativo, lírico y didáctico. En lo narrativo emplearon algunos cuentos tradicionales como los Tres Cerditos, Pinocho, El soldadito de Plomo y otros de gran valor literario como: “Había una vez un Barco”, “Lalo se Infla”, “Frnanklin Monta Bicicleta”, “La vida bajo la tierra” y “La

bruja de la televisión”. En lo lírico trabajaron un poema y las concepciones de rima y verso y en lo didáctico la fábula y textos explicativos. Los textos en los diversos géneros literarios fueron utilizados para el acercamiento y reconocimiento de la estructura del cuento, leerlos, copiarlos, y dictarlos. Las docentes en ningún momento facilitaron la creación de cuentos, es decir no se dio espacio para creación literaria.



Imagen 3. Cuentos utilizados por la docente del grado primero.

Fue muy evidente el uso del cuento como la mejor opción, solo una educadora utilizó el texto explicativo para exponer el verso y la rima, en relación a esta particularidad Pérez Abril (2003) plantea:

[...] que si bien este género permite presentar unos personajes, unos escenarios y unos acontecimientos organizados en el tiempo, deja de lado otros aspectos como la

argumentación, propia de otros tipos de texto como el ensayo o el texto científico, o la exposición de información propia del texto periodístico (p.12).

Esta crítica es muy aclaratoria porque siempre el cuento lo es todo, haciendo un sobre uso que no permite la exploración de otras clases de textos en estos grados de escolaridad. Por otro lado las instrucciones de copia y dictado han sido actividades de mayor uso en algunas docentes y aunque los estudiantes se mostraron tranquilos, atentos y hasta motivados para su ejecución, “este acto de escribir resulta muy restringido, pues escribir implica sobre todo organizar las ideas propias o reorganizar las de otros a través del código lingüístico” Pérez Abril (2003). Frente a la copia y dictado me pregunto ¿Qué sentido tiene copiar por copiar lo dicho por otros sin ninguna reflexión?

Una práctica frecuente que dificulta el desarrollo de la comprensión es la sola lectura oral de códigos lingüísticos, sin tener en cuenta según Pérez Abril (2003), “que el acto comprensivo de lectura amerita hacer antes hipótesis interpretativas del lector para ponerlas en relación con el texto y así ir construyendo un tejido de significados”, de donde puedo decir con Humberto Eco (citado por Pérez Abril, 2003) que leer, es un acto colaborativo entre texto y lector. La lectura del código lingüístico también se puede complementar con la lectura de imágenes para dar posibilidades a los estudiantes que aún no adquieren el código en este caso los estudiantes con capacidades cognitivas diversas donde estos procesos de lectura y comprensión se toman más tiempo.

En términos generales en las prácticas de enseñanza las docentes utilizaron el sentido visual con lecturas de textos e imágenes, el sentido auditivo con dictados, música, canciones, explicaciones y lecturas orales y el kinestésico con la copia, las pautas activas, las formaciones en círculos para las socializaciones pero han dejado de lado actividades como sentir la textura del papel, de la tela, el calor, el frío, o imaginar los olores del ambiente y de los personajes de un cuento para estimular el sentido del tacto y el olfato respectivamente o trabajos en arena, plastilina y recortado para favorecer los movimientos finos.

Si bien es cierto que los libros, cuentos, periódicos, guías, talleres y carteleras son recursos que les han permitido a los estudiantes visualizar los códigos lingüísticos para iniciar el proceso en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, también es innegable, en mi concepto, que la multimedia es un medio eficaz para representar la realidad con imágenes en movimiento acompañadas de sonido para estimular la percepción y audición, la cual han sido poco utilizadas en las prácticas de enseñanza. Es cierto que no se han utilizado la Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)¹⁴, ni tampoco se les han dado espacio para la escritura libre o espontánea donde los estudiantes pudieran plasmar sus vivencias, sus conocimientos y construcciones literarias, bien sea con códigos lingüísticos o dibujos respetando así, según Ana Taberosky, el proceso de la adquisición de la escritura.

En este sentido, debo reconocer con el Ministerio de Educación Nacional que la

¹⁴ TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

falta de prácticas educativas que no se han ajustado a las necesidades de los estudiantes,

los enfrenta a renunciar a la escuela:

En el caso de las personas con discapacidad, la exclusión es mayor y el sistema educativo se enfrenta al reto de educar reconociendo la diversidad como parte constitutiva de lo humano, promoviendo condiciones que eliminen las barreras sociales para su consecución y, también desde lo aprendido, desarrollando procesos libres de estas barreras. Así las cosas, el acto pedagógico tiene como reto crear posibilidades para el acceso, la permanencia y el aprendizaje. (Orientaciones MEN 2012, p. 25)

Acceder al sistema educativo significa eliminar barreras para el aprendizaje, lo cual implica crear condiciones físicas, culturales y pedagógicas flexibles donde los estudiantes tengan voz, sean escuchados y desarrollen sus competencias para el beneficio personal y social.

Ahora entonces, terminadas de describir las prácticas de desarrollo y los recursos con sus fortalezas y debilidades me propongo indagar sobre la evaluación. Rápidamente pude cotejar que junto con las prácticas de desarrollo se dieron simultáneamente las de evaluación, pues claro está, que la evaluación es continua como lo plantea el plan de Humanidades y Lengua Castellana (p. 17). En las prácticas evaluativas de las docentes C y L de los grados segundo y tercero hallé que fueron reiterativas la copia y el dictado, estas prácticas inflexibles no favorecen lo suficientemente la creatividad y la

autonomía en la construcción literaria, más que dictar sería oportuno posibilitar a los estudiantes escribir libremente sus palabras, frases, cuentos o textos para luego revisarlas con otras formas evaluativas donde se ponga en juego el pensamiento crítico, como sucedió en las docentes **S** y **D** en las cuales pude verificar la coevaluación en los procesos de escritura cuando pedían juicios a otros estudiantes para corregir la producción textual de algunos compañeros o la socialización de respuestas a preguntas como ocurrió en las docentes **S** y **Y**, que utilizaron la expresión oral para evaluar un taller, aquí lo importante es haber evaluado a través de la palabra pues, en el discurso se constata la comprensión, cuando ésta no pasa por la palabra oral o escrita del sujeto difícilmente se puede probar que se comprende y que se tiene el sentido preciso del texto en cuestión, estas actividades de coevaluación y socialización están en concordancia con el plan de Humanidades y Lengua Castellana (1998, p. 17), pero no basta probar que se comprende una buena porción de conocimiento, se hace necesario formar en la responsabilidad a través de variadas actividades asignadas a los estudiantes como la revisión de talleres hechos en casa con el acompañamiento de un adulto o en la misma aula de clase como lo demostró la docente **S**. Formar en la responsabilidad es decisivo y más en lengua y literatura, pues con las tareas diarias se constituyen los hábitos de lectura y escritura medios definitivos en la cualificación de los estudiantes.

A la hora de evaluar juega un papel preponderante la reflexión sobre los resultados para identificar fortalezas y debilidades y sus causas para no repetir aquellas prácticas evaluativas que no arrojan buenas consecuencias. Sin embargo, a pesar de que entre las planeaciones de Humanidades y Lengua Castellana, los diarios de campo y los

cuadernos de los estudiantes he encontrado coherencia entre lo planeado y lo ejecutado no se han dado hallazgos reflexivos de los docentes sobre el acto evaluativo con el fin de realizar reorientaciones de las prácticas, estrategias y enfoques, ni mucho menos sobre la calidad de los instrumentos utilizados para recoger la información como pruebas, ensayos, trabajos escritos, exposiciones y discusiones. Como tampoco he encontrado como costumbre o forma generalizada que los estudiantes “reflexionaran sobre sus resultados, dificultades y progresos, con el ánimo de generar actitudes de compromiso” (Lineamientos de lengua Castellana, 1998, pág. 106). En este sentido, el diseño universal del aprendizaje (2002) propone,

[...] ayudar a los estudiantes con preguntas de auto supervisión, auto reflexión y auto evaluación para ir logrando la autonomía, además representaciones de progresos como fotos del antes y el después, gráficos y tablas que muestren el progreso en el tiempo y ofrecer opciones sobre la forma como se puede alcanzar un objetivo dando cabida a las diferencias individuales (p.35-38)

Así pues, aunque en las prácticas de desarrollo y de evaluación la reflexión no ha ocupado el lugar central sobre estas actividades en los docentes y estudiantes debo afirmar que las docentes tienen en cuenta las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje porque permitieron que los estudiantes con capacidades cognitivas diversas realizaran las acciones sin ninguna exclusión, esta actitud está en la línea que exige el Proyecto Educativo Institucional: “la evaluación es incluyente o flexible porque brinda a

los estudiantes la oportunidad de ser valorados en su integralidad, pluralidad y diversidad según los contextos que inciden en su formación...” (p. 117). Hecho que fue evidenciado en las docentes **S, D** y **Y**, pero ¿qué puedo decir cuando se hacen dictados a un grupo donde hay estudiantes que no manejan el código lingüístico como los hicieron las profesoras **C** y **L**? Que son desconocidas las capacidades cognitivas diversas de los estudiantes. Para corroborar esta situación, los estudiantes han expresado en una de las entrevistas que lo que menos les gusta son los dictados y la elaboración de los talleres, porque no saben leer y escribir el código lingüístico, lo cual genera ansiedad, desmotivación y hasta los pueden llevar a tomar la decisión de abandonar la Institución. En este sentido, Margot Bart (2003) citada por Bentein, Blanco, R. y Duk, C. (2003) refiere los estudiantes con capacidades cognitivas diversas no pueden realizar ensayos, porque no tienen la capacidad para construir respuestas complejas, necesitan ser evaluados diferencialmente con otras escalas a través de interrogaciones orales, observación del profesor, o una simple conversación” (p.23). Esto significa que en el proceso de evaluación de la institución es pertinente ir realizando ajustes como los propuestos por Velho, Letícia, (2007) “el no poner cargas académicas desproporcionadas o indebidas a los estudiantes con capacidades diversas para garantizar así el goce o el ejercicio en la igualdad de condiciones...” (p. 91). Es importante que estos estudiantes tengan otras formas de ser evaluados teniendo en cuenta sus habilidades, los dictados no dejan de tener su valor siempre y cuando sean para realizar una prueba diagnóstica a nivel auditiva.

Terminando este recorrido intuitivo de las prácticas de enseñanza para el

desarrollo de una configuración didáctica puedo concluir que se dieron acciones como

lectura oral con cambios de voces, recuentos, preguntas literales, talleres, escritura de historietas, expresión de sentimientos, copias y dictados. Estas prácticas son flexibles y variadas todas con base en la escritura lo cual excluye a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas que no manejan el código lingüístico.

4.6 Quinta línea de sentido: el lugar de las prácticas de Enseñanza

En esta ruta del sentido me he planteado las preguntas ¿El ser humano ha trabajado mecánicamente? ¿Hacemos las cosas sin pensar? ¿Realizamos las cosas sin sentir? ¿Cuáles son las razones que llevan al sujeto a darle sentido a la vida, al trabajo? ¿Cuáles son las razones que nos ha llevado a actuar de determinada manera? ¿Por qué dedicamos la vida a una profesión? ¿Por qué los docentes han dedicado la vida a la educación? ¿Qué nos ha motivado a trabajar?, ¿Qué nos ha motivado a formar una familia? ¿Por qué nos gustan unas cosas y otras no? ¿Qué nos ha motivado ir a la escuela? ¿Por qué le hemos dado más importancia a unas acciones que a otras? Las respuestas a estas preguntas me han despejado el interrogante sobre lo qué es el sentido. Claro está que no las voy a resolver una por una. Todos aquellos motivos, impulsos, inspiraciones, porqués y atribuciones que me han llevado a actuar de determinada manera, a elegir una profesión, a realizar un trabajo, a escoger una pareja, una familia, a saber por qué vivimos y que nos exigen el compromiso y la responsabilidad, es a lo que denomino Sentido. De este modo, puedo decir que el ser humano le da un significado, un sentido, un norte, una orientación a su experiencia de vida

con sus cinco sentidos a través del pensamiento y el lenguaje, es decir, lo vivido por los sentidos es lo que da sentido a las acciones a través de la reflexión.

Para conocer el sentido que los estudiantes, los padres familia, docentes y directivos les han dado a las prácticas de enseñanza que flexibilizan el currículo de Lengua y Literatura he realizado un estudio de caso, una entrevista y tres grupos focales.

El estudio de caso lo constituye una niña que la denomino **S**, de 12 años, que presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura las operaciones matemáticas, la abstracción, retención de conceptos y concentración (Informe de evaluación del psicólogo del CES Ferney Cuadros López de 2012). Ha ingresado a la Institución en el 2012, con ocho años de edad para cursar el grado primero y actualmente esta en tercero. En cuanto al proceso de la enseñanza de la Lengua y la Literatura he observado en **S** varios aspectos: copia, le cuesta aplicar las normas de gramática, resuelve talleres con ayuda de los compañeros, hace aportes que los demás tienen en cuenta, atiende y pide explicaciones de cómo debe realizar ciertas actividades, es constante y motivada, se valora a sí misma colocándose cinco en auto – evaluación, según ella, por cumplir con todas las actividades. (Observaciones en los días 11,13 y 19 de marzo 2015). En los diálogos con la docente investigadora expresa el gusto por las matemáticas y la Lengua Castellana porque aprende a sumar y restar, a leer y a escribir respectivamente. En televisión goza los programas de caricaturas y princesas (Diálogo 24 de marzo, 2015). Se

observa en ella el gusto por actividades relacionadas con la belleza como el peinado, cepillado y el buen vestido. (Observación en una jornada lúdica, 2015).

De la gestación hasta los ocho años no se conoce ningún registro, debido a que **S** pertenece a un hogar sustituto, donde esa información es reservada. Cada quince días Bienestar Familiar le organiza y autoriza a **S** una visita para ir donde la madre biológica en compañía de los dos hermanos que estudian en la misma Institución. **S** es una niña sociable, conversadora, con facilidad para establecer relaciones de manera espontánea, participa activamente en diferentes juegos, comparte con sus compañeras la lonchera, tiene buenas relaciones con las docentes y es cuidadosa de los objetos de uso personal (observación 20 de marzo de 2015). Es vanidosa, brusca en la manera de tratar a los hermanos en los juegos y llora con facilidad cuando se le llama la atención.

Al ingresar a la institución presentó un diagnóstico de F70.0, discapacidad cognitiva leve. Presenta comorbilidad con un F90.0 trastorno de la actividad y la atención tipo inatento (déficit de atención). Hay dificultades atencionales, de memoria, praxias, lenguaje y gnosias. Se evidenció a nivel emocional síntomas de F41. 2, trastorno mixto de ansiedad y depresión, este reporte fue dado por la entidad médica IPS Centro Persona y Familia.

Actualmente toma risperidona. A **S** se le aplicó la escala WECHSLER de Inteligencia

para niños WISC- IV: prueba diseñada para evaluar la capacidad verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, con los siguientes resultados: comprensión verbal: 80, razonamiento perceptivo: 81, memoria de trabajo: 61, velocidad de pensamiento: 64. Para un Cociente Intelectual (CI) de 66, 69, **S** presenta una capacidad intelectual dentro de un rango bajo. Dicha puntuación se puede interpretar que **S** presentar dificultades para responder de la mejor manera las tareas que le exigen definir palabras, expresar similitudes conceptuales entre palabras y responder a cuestiones que impliquen conocimiento.

En el proceso de flexibilización curricular en la enseñanza de la Lengua y la Literatura que las docentes han realizado con la estudiante **S** desde el año 2012 hasta marzo del 2015, han reconocido en **S**, las dificultades en la adquisición del código lingüístico, entonces la evalúan teniendo en cuenta las fortalezas que ella presenta, las habilidades para interactuar con los demás compañeros y la capacidad de diálogo por lo tanto se está teniendo en cuenta el currículo flexible de que habla Lemke (1978) y Magendzo (1991). En este sentido se le lee textos cortos y se le hacen preguntas de tipo literal y de inferencia, se le permite que trabaje en equipo para que los demás compañeros le expliquen y le ayuden con lo que ella no entiende, haciendo posible la mediación del aprendizaje de que habla Vigostky, se le valora la copia de los temas y realización de talleres en grupo donde ella da aportes a la temática de acuerdo a sus capacidades.

Aunque **S** presenta una capacidad cognitiva diversa, especificada en

dificultades para la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de pensamiento, dando como resultado una discapacidad cognitiva leve asociada a otras dificultades emocionales, ha logrado adaptarse al medio escolar, a cumplir con los horarios establecidos, a realizar las tareas propuestas, a trabajar en grupo y buscar ayuda cuando tiene que leer en código lingüístico para realizar las diferentes actividades que propone el área de Lengua Castellana. Se valora cada esfuerzo que realice, bien sea un dibujo, la copia, las respuestas orales, las tareas hechas en casa en compañía de la familia, se le insiste en la lectura del código con talleres que estén de acuerdo a sus capacidades. Paralelamente se capacita a los padres de familia con talleres desde el aula de apoyo para que orienten y apoye este trabajo.

En este estudio del caso **S** representa la población con capacidades cognitivas diversas, en el primer ciclo de la básica primaria, personifica los logros del proceso de flexibilización curricular en la enseñanza de la Lengua y la Literatura que han hecho que en **S** se den varios logros: estar en el grado de tercero, aún sin saber leer y escribir el código lingüístico, ya que las docentes son conscientes que no la deben evaluar con el código lingüístico y por eso apelan a la evaluación oral, acciones que están acordes con las posiciones de Bombini (2006) y Platón, Fedro, citado por Olson, D. R., (1998). Por otro lado se ha venido conseguido el restablecimiento de sus derechos en el marco de la educación inclusiva según la ley de infancia y adolescencia (1098), artículo 11 de (2006): derecho a un nombre, a una familia, a la educación, a la recreación, a la alimentación y a la cultura pero, dolorosamente **S** también simboliza a todos aquellos niños que provienen de familias abandonantes y en descomposición familiar, con todas sus nefastas consecuencias

en las diferentes sociedades. Los logros de **S**, encarnan los logros de esta población: la socialización, el respeto por la diferencia, la responsabilidad en el cumplimiento de talleres y tareas, en demostrar las habilidades, en compartir con los niños de su misma edad y constituirse como persona dentro de una comunidad escolar, social y política con posibilidad de oportunidades, en definitiva, sentirse reconocida dentro de la comunidad escolar y poderse desarrollar plenamente.

En la entrevista realizada a los estudiantes he utilizado preguntas sencillas para respuestas abiertas y de selección múltiple que hayan estado de acuerdo a su escolaridad y condición y que indirectamente yo pudiera intuir el sentido: Lo que más les gusta de Lengua Castellana y Humanidades es la lectura de cuentos como Caperucita Roja, Pinocho y Cast y la transcripción de textos, todas estas actividades son importantes porque según ellos, les ayuda aprender y a ganar el año. Lo más difícil son los dictados, los talleres y las presentaciones en público. Fuera del aula los motiva la música cristiana y de baile como el reggaetón, la champeta, jugar a la mamá, chucha cogida y al balón. (Entrevista con estudiantes 26 de marzo de 2015).

Según lo anterior, las prácticas de enseñanza adquieren sentido para los estudiantes porque satisfacen las necesidades de aprender, jugar, interactuar con otros de la misma edad, establecer relaciones de semejanzas y diferencias a nivel social y cultural, identificar jerarquías de autoridad y poder, expresar sus sentimientos y formas de pensar, reconocer sus habilidades y limitaciones, superar dificultades, ayudar a otros y de ser reconocidos como miembros de una institución y una sociedad. Todas estas acciones se convierten en

motivos que impulsan a los estudiantes a asistir a la escuela para desarrollarse como sujetos lo cual les exige compromiso y responsabilidad.

En relación con lo que piensan los padres de familia sobre las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura, ellos consideran que adquieren sentido porque sus hijos “se han beneficiado de la educación pública, se han formado como personas, les han ayudado a resolver sus problemas”, “pues para esto los hemos llevado a la Institución”, “nos han orientado a las citas médicas que necesitamos y a resolver las tareas propuestas para nuestros hijos, hemos participado en las diferentes festividades de la institución y del restaurante escolar. Pero carecen de sentido aquellas tareas que son muy difíciles ya que nuestros hijos se han negado hacerlas, lo cual ha generado, en ocasiones, un conflicto familiar”.

El sentido que los educadores y directivos le han dado a las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura lo he comprobado en las expresiones: “para que los niños adquieran la lectura y la escritura, puedan tener mejores desempeños, participen y disfruten de las actividades de la comunidad a su manera, identifiquen fortalezas y debilidades, satisfagan los ritmos y estilos de aprendizaje, y se construyan como sujetos políticos para desempeñarse social, emocional y laboralmente”.

Ya tengo claro pues, el sentido de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura tanto en estudiantes, padres de familia como en educadores y lo puedo resumir en tres

palabras, “formarse como personas”, entonces ya puedo afirmar que la escuela es un espacio donde se construyen los sujetos desde el pensamiento y el lenguaje, en la interacción con los demás y el mundo que los rodea. Pero también tengo que decir que si bien es cierto, leer y escribir los códigos lingüísticos, en mundo de símbolos convencionales, aparecen como indispensables para acceder al conocimiento, también es cierto que no es el único medio con el cual podemos abordar y medir a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas, pues justamente esta es su debilidad, de lo se que trata entonces es buscar otras alternativas como los medios audiovisuales. Referente a este aspecto Bombini, G. (2006), hace una crítica aquella enseñanza que pone todo el interés en la gramática tradicional o estructural y obvia la lingüística de la diversidad cultural que está en deterioro de la experiencia lingüística de los estudiantes. Un punto de vista auténtico sobre la lengua tiene en cuenta también al sujeto, al mundo, a la sociedad y los modos en que la lengua puede ser enseñada; en este sentido Durán, (2002), define la lectura “como la capacidad humana para ordenar significativamente los signos sensoriales – que nos llegan a través de los sentidos – implicando en ello toda nuestra emotividad” (p.14), por eso el discurso oral siempre preside nuestras necesidades comunicacionales especialmente las afectivas, de este manera tiene razón Durán al afirmar que “se ama a quién nos habla, a quién nos escucha, y a las imágenes a quienes miramos” (2000, p.13) así, los “sentidos, en especial la vista, el oído y el tacto son parte del núcleo para la formación del ser humano” (p.13), por tanto leer en este sentido no se reduce al acto de descodificar lo escrito, lo escrito es una parte del material que se lee, leer es además saber sentir y percibir con todos los sentidos lo que nos rodea significativamente para poder comprenderlo.

En esta línea del discurso oral, Peter McLaren (1984) alude a las prácticas discursivas como “las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho o lo que puede ser silenciado y quiénes pueden hablar con autoridad y quiénes deben escuchar” (280). En ese orden de ideas el autor propone “tomar los problemas y necesidades de los estudiantes como de punto de partida para analizar las formas dominantes de conocimiento” (317) y en este caso la lectura de códigos lingüísticos escritos- “que componen las experiencias del estudiante, para examinarlas, analizarlas e iluminar los procesos por los cuales esas experiencias fueron producidas, legitimadas o negadas” (p. 317), es otra forma de eliminar barreras en las prácticas de la enseñanza para la formación de sujetos con capacidades cognitivas diversas, por eso aquí cobran toda su importancia algunas expresiones de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos acerca del sentido de las prácticas de enseñanza “ayudar en la construcción de unos sujetos políticos a través de la lectura de los contextos, participar y disfrutar de las acciones organizadas por la institución, satisfacer las necesidades de aprender, jugar, interactuar con otros de la misma edad, y formarse como personas”. Me queda claro en conclusión que no todo lo es el código escrito.

En este sentido, son varios los autores que han dado un aporte al sentido de la enseñanza de la Literatura, por ejemplo Teresa Colomer (2001) plantea que la “enseñanza de la literatura adquiere su importancia, en la medida que representa el mundo de la experiencia y en esa medida se da la construcción social del individuo y la colectividad” (p.3), así mismo, Bruner, Bajtin o Ricoeur, (citados por Colomer, 2001), señalan que:

[...] la experiencia humana sólo puede plasmarse a través de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura y la vida, sólo resulta comprensible en virtud de esos sistemas de interpretación, a través de las modalidades del lenguaje y el discurso, de las formas explicativas lógicas y narrativas y de los patrones de vida comunitaria” (p.4).

En síntesis y retomando las palabras de Colomer, solo si las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura vuelven a establecer esa relación especial con los entornos, las maneras de actuación que, para el caso de esta investigación, reconocen la potencia de lo diverso, de aquello que somos cuando habitamos con el otro, podremos hablar a cabalidad de una educación realmente inclusiva.

La intuición me ha llevado a concluir el sentido que la comunidad educativa le da a las prácticas de enseñanza inclusivas que básicamente está representado en la socialización, formación de hábitos, restauración de los derechos, aprender a leer y escribir, el gusto por la literatura, el beneficio de la educación, el juego, ganar el año, la solución de problemas y formarse como personas para desempeñarse en la sociedad. Se pierde el sentido de las prácticas de enseñanza cuando se asignan sobrecargas académicas que sobre pasan las capacidades generando conflictos y frustraciones en el interno de las familias.

Capítulo V

El sabor de las conclusiones o sobre lo que queda pendiente en el abismo de los sentidos

A punto de cerrar este intento, que siempre será la escritura, recuerdo mi alegría aquel día que la Universidad de Antioquía me comunicó que había sido ganadora de una beca para una Maestría por haber terminado exitosamente el pregrado de español y literatura. Recibí muchas felicitaciones por parte de mis más allegados compañeros y hasta compartimos una jugosa mesa de alimentos. Pero aún así, no estaba segura de aceptar la beca porque era consciente del reto, pues había sido testigo de las innumerables noches, fines de semanas, días festivos y vacaciones que mi esposo dedicó a sus estudios. Durante estos dos años sufrió literalmente la zozobra para poder graduarse, pues sabía de mis limitaciones en la escritura y para el inglés. Ya no me ataba a la maestría el interés por subir en el escalafón docente, pues ya había obtenido el máximo grado, un año antes de ganarme esta beca. No obstante, el deseo de ser un referente académico para mi hija que inicia el recorrido universitario y el de la vida misma, el desafío personal por imponerme retos cada vez más lejanos como la utopía de la que habla Galeano, el deseo de no desechar esta oportunidad y la insistencia de mi esposo y mi hija, fueron los motivos que me llevaron a tomar la decisión, pese los vientos que corrían en mi contra.

Una vez tomada la decisión, inicié a elaborar el anteproyecto con el tema de la

inclusión educativa pues, ha sido siempre mi vocación trabajar por los estudiantes con dificultades en el aprendizaje. Al ser presentado el anteproyecto ante los jurados fue criticado porque en él no se sentía mi voz, más bien era una recopilación de información de varios autores y además mi puntuación ante la prueba argumentativa de admisión no fue muy alentadora, en conclusión, interiormente me decía: “no pasé”. En ese momento todo parecía en mi contra, de nada me valía la experiencia de más de 20 años, ni mis deseos, ni las mil razones con las que intentaba nadar en contra de la corriente académica, que muchas veces nos es tan hostil. Días más tarde, recibí con regocijo la notificación de ser aceptada para este postgrado.

Inicialmente, pensé descartar como tema investigativo la inclusión educativa dado que en ese entonces pensaba, que en mí Institución no se realizaba la flexibilización en las prácticas de enseñanza para la Lengua y la Literatura pero, la asesora Leidy Yaneth Vásquez me hizo ver que era un tema de mucha actualidad, y que tenía los suficientes conocimientos y camino de vida para investigar sobre esta temática y redescubrir eso que me enamoró hace ya varios años de mi profesión como maestra de aula de apoyo.

Pero la temática tenía que convertirla en problema investigativo para lo cual fue definitivo el acompañamiento del profesor Andrés Klaus y Diana Jaramillo en las de clases de pedagogía y métodos de investigación respectivamente para poder delimitar el problema.

Aprobado el problema me di a la búsqueda de olfatear los antecedentes o

estado del arte y encontré que en Medellín, Antioquía y Colombia el tema flexibilización curricular en la enseñanza de la lengua y la literatura es poco estudiado. Pero, en otros países como, Argentina, Ecuador y España existen investigaciones sobre flexibilización curricular para estudiantes con dificultades en el lenguaje, discapacidades cognitivas y con altos niveles intelectuales. Las investigaciones que encontré en América Latina en su mayoría son de corte cuantitativo o cuasi experimental y en Europa, específicamente en España son artículos investigativos y ponencias más de tipo descriptivas.

Verificado los antecedentes locales, nacionales e internacionales escuché la voz de profesores y autores, para soportar científicamente las categorías derivadas del problema. La voz de la docente Hilda Mar con las referencias a las teorías de varios autores y los que más me impactaron fueron Vigostky y Peter McLaren. Vigostky me hizo comprender la influencia del trabajo colaborativo en el aprendizaje y en los procesos de pensamiento. Escuchando a Peter McLaren en su libro *La Vida en las Escuelas*, me hizo identificar la semejanza entre las necesidades que viven los estudiantes en sus familias y en su medio social al llegar a las escuelas públicas de Canadá con las de mi Institución Bello Horizonte: hambre, pobreza, prostitución, violencia, vulneración de los derechos, desintegración familiar y poco o nada de la cultura, es decir las escuelas se convierten en un refugio donde los estudiantes encuentran afecto y educación. Igualmente las palabras de Érica Areiza sobre Gustavo Bombini y la crítica a la enseñanza que pone la importancia en la gramática tradicional, olvidando que las vivencias de los estudiantes es la principal fuente de expresión literaria. Y ¡Qué decir de las orientaciones del profesor Leandro! el director de la línea investigativa, quien junto con Diego H. Arias Gómez, conciben el

lenguaje como la materia prima que a medida que los estudiantes lo van adquiriendo se hacen cada vez más sujetos, esta realidad la he podido comprobar en mí misma a través de las lecturas, diálogos, interacciones y el ejercicio escritural que me hacen ver la realidad de la Educación Inclusiva con otros ojos, con nuevos sentidos. Solo por estos encuentros, por la posibilidad de cambiar de opinión, para mí, ya valió la pena regresar a la universidad.

También recuerdo esas extensas jornadas de algunos fines de semana en las que tejía diálogos constructivos con mis compañeros de clase Vanesa, María de la Mar y Palmer, quienes me ayudaron a comprender que a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas no hay que mirarlos como los seres incompletos, pues todos tenemos nuestras falencias, o mejor dicho, todos somos diversos y en esa medida, todos necesitamos de todos, es decir, no somos iguales, o más bien, todos tenemos capacidades diferentes.

Escuchando las voces de la fundamentación legal, tomé conciencia de que la atención a la Educación Inclusiva fue elevada a principios constitucionales, ordenada por leyes, organizadas por decretos y por guías a través de los diferentes organismos nacionales e internacionales pero, esta legitimidad no se cumple en su totalidad y es más bien desconocida en la Institución a pesar de las capacitaciones que ha realizado la Secretaria de Educación por medio de la Unidad de Atención Integral (UAI)¹⁵ y el aula de apoyo. Sin embargo, debo resaltar que los estudiantes con capacidades cognitivas diversas ya no son escondidos en las casas, se llevan a las escuelas donde reciben una educación como todos los demás y son remitidos a especialistas por los docentes en compañía de la maestra de

¹⁵ UAI: Unidad de Atención Integral.

apoyo que velan por sus derechos. La experiencia me ha demostrado que los docentes han valorado en su justa medida las capacidades y actitudes positivas de los estudiantes tanto así, que algunos han logrado ser promovidos hasta terminar el bachillerato e inclusive, ingresar a estudios superiores.

No solo escuché a mis profesores, autores, leyes y decretos, sino también las voces de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de mi Institución con el propósito de identificar semejanzas y diferencias entre los fundamentos de la educación inclusiva y las prácticas de enseñanza que flexibilizan el currículo en Lengua y Literatura para tal efecto, he tenido en cuenta el enfoque etnográfico, por sugerencia de la asesora Leidy, y en este sentido he realizado entrevistas, grupos focales, un estudio de caso y observaciones en las aulas y en los diferentes contextos de la vida comunitaria de la Institución que me permitieron describir, desde la lente de mi experiencia, las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Institución en la que laboro actualmente.

Para vaciar la información en un primer intento utilicé un diario de campo y un formato en Excel. En un segundo momento, por sugerencia del profesor Mauricio en clase de Seminario Específico V, he utilizado una sábana categorial para organizar toda la información del diario de campo y el formato en Excel que me permitió reducir de ocho categorías que tenía a una denominada “prácticas de enseñanza que flexibilizan el currículo”, con cinco líneas de análisis: concepciones de flexibilización curricular, cultura

inclusiva institucional, entorno escolar, descripción y sentido o lugar de las prácticas que, me llevaron a cumplir con los objetivos de la investigación.

Antes de los hallazgos de las cinco líneas de análisis, siempre consideraba hipotéticamente que las prácticas de enseñanza en Lengua Castellana institucionales eran inflexibles, pero después de haber terminado el recorrido analítico interpretativo me puede demostrar que en la comunidad educativa Bello Horizonte aunque tiene diferentes concepciones sobre el currículo flexible, todas apuntan a la educación inclusiva, esto es, adaptar los currículos a las necesidades de los estudiantes, como dice la tesis que se ha venido sosteniendo durante toda la investigación respaldada por diferentes autores.

Así, la flexibilización es la organización del acto de aprender según las necesidades de los estudiantes (Lemke) para garantizarles el acceso a la cultura (López). En este sentido es necesario flexibilizar los currículos rígidos (Magendzo), eliminando las barreras y adecuándolos a las diferentes situaciones de los educandos, bien sea a nivel personalizado, grupal o general (Gárrido) con la jerarquización de los contenidos, la elección de métodos y la aplicación de distintas prácticas (Consejo Nacional de Acreditación, CNA), es decir haciendo “ajustes razonables” para no imponer cargas desproporcionadas o indebidas a los estudiantes. (Leticia Velho).

Estas concepciones de currículo flexible han ido formando una cultura

institucional inclusiva reflejada cada vez más en los principios misionales, Manual de Convivencia, proyectos institucionales, interpretación de las normas, distribución de los recursos, cualificaciones de los docentes, aceptación y divulgación de las buenas prácticas investigativas y en el sistema de matrículas.

Mis percepciones han permitido sentir que la cultura inclusiva está permeando el entorno escolar ya que el espacio físico externo a la Institución facilita el acceso a la comunidad con suficientes vías de transporte, lo cual permite relaciones con las diferentes universidades y centros de salud, mientras que internamente la institución realiza esfuerzos para abrir espacios que permitan mejorar la movilidad y un cierto grado de hacinamiento de la comunidad educativa, construyendo rampas y unidades sanitarias para las personas en sillas de ruedas. Ha realizado actividades desde el comité de convivencia como aulas en paz, jornadas lúdicas y juegos de mesa durante los descansos y, finalmente, desde la parte académica se valoran los dispositivos básicos, procesos de pensamiento, competencias curriculares, se adaptan los horarios a las necesidades de los estudiantes y se hacen flexibilizaciones con los refuerzos, todo para favorecer el ambiente inclusivo escolar.

Ahora bien, los objetivos de la investigación han apuntado esencialmente a describir, comprender y analizar el sentido de las prácticas de enseñanza en Lengua y Literatura para los estudiantes con capacidades cognitivas diversas. En esta línea inclusiva, las docentes utilizaron tres sentidos, la vista, el oído y el kinestésico con lecturas, dictados y copias de textos respectivamente y se olvidaron de los sentidos del tacto y el olfato

pudiendo haber trabajado con material concreto texturas, temperaturas y olores o hipotéticamente imaginándoselos en los diferentes ambientes literarios.

Las lecturas de los cuentos se han hecho en forma continua sin dar cabida a las pausas para predecir los sucesos del texto, pues de este modo se estimularía la expresión verbal, la imaginación y la creatividad. Por otro lado la copia y dictado han sido actividades de mayor frecuencia, este acto de escribir resulta muy limitado, pues escribir implica sobre todo organizar las ideas propias o reorganizar las de otros a través del código lingüístico.

En cuanto al material didáctico utilizado para la enseñanza de la Lengua y la Literatura ha existido básicamente una preferencia a utilizar textos narrativos, pero se han olvidado de tratar los textos expositivos o argumentativos, de apropiarse de las tecnologías de la información y comunicación y de dar espacios libres para la escritura con el fin de estimular la imaginación y la creatividad literaria.

Junto con las prácticas de enseñanzas de desarrollo de una configuración didáctica simultáneamente se fue dando la evaluación y es un acierto porque la evaluación debe ser continua y permanente pero, ha sido muy reiterativa la copia y el dictado en algunas docentes como práctica evaluativa, más que dictar y copiar sería oportuno posibilitar a los estudiantes escribir libremente sus palabras, frases, cuentos o textos para luego revisarlas con otras formas evaluativas donde se ponga en juego el pensamiento crítico, como la

coevaluación oral, como se evidenció en algunos casos. Hacer dictados en un grupo donde hay estudiantes que no manejan el código lingüístico los desmotiva y hasta los puede llevar a tomar la decisión de abandonar la Institución. Esto significa que en el proceso de evaluación de la institución es pertinente realizar ajustes para no poner cargas académicas desproporcionadas a los estudiantes con capacidades diversas. Sin embargo, los dictados no dejan de tener su valor siempre y cuando sean para realizar una prueba diagnóstica a nivel escritural auditiva.

Una práctica que busca no solo afirmar los conocimientos sino también formar en la responsabilidad fueron las revisiones de talleres hechos en casa con el acompañamiento de un adulto o en la misma aula de clase. Formar en la responsabilidad es decisivo y las realizaciones de tareas diarias son medios que van constituyendo hábitos de lectura y escritura, procesos definitivos en la cualificación de los estudiantes.

A la hora de evaluar juega un papel preponderante la reflexión sobre los resultados, sin embargo no he encontrado hallazgos reflexivos en el diario de campo de las docentes sobre el acto evaluativo con el fin de realizar reorientaciones de las prácticas de enseñanza, ni mucho menos sobre la calidad de los instrumentos utilizados para recoger la información de la evaluación, como tampoco que los estudiantes reflexionaran sobre sus resultados, dificultades y progresos, con el ánimo de generar actitudes de compromiso.

Aunque en las prácticas de enseñanza de desarrollo y de evaluación a la reflexión no se le dio la importancia que tiene, debo afirmar que las docentes tienen en cuenta las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje porque permitieron que los estudiantes con capacidades cognitivas diversas realizaran las acciones sin ninguna exclusión, esta actitud está netamente en la línea de la educación inclusiva.

La institución presenta sus fortalezas y aspectos por mejorar en la educación inclusiva, esta ha sido una conclusión que se ha ido formando en mí, y es comprensible, pues esa es la realidad de la actividad humana, no hay nada tan perfecto que no se pueda mejorar. Lo que queda en el abismo de las preguntas es la posibilidad de que esta investigación resuene en las prácticas de maestros y maestras, que estos mismos no dejen de preguntarse por las prácticas enseñanza de la lectura con este tipo de población.

Si bien es cierto que las educadoras por momentos respetan los ritmos de aprendizaje, permiten el trabajo colaborativo, hacen preguntas para evocar los conocimientos previos sobre los temas, establecen semejanzas y diferencias entre los personajes de un texto, orientan la observación, posibilitan la equidad de género, la pluralidad, el respeto por el orden, el acercamiento a la literatura como medio de creación y fantasía y la evaluación simultánea con el desarrollo de los temas sin embargo, en otros momentos dejaron de lado las preguntas antes, durante y después de las lecturas, la construcción de cuentos, la utilización de material concreto, la estimulación de todos los sentidos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la reflexión sobre la evaluación y la

contextualización con la realidad actual. La copia y el dictado fueron actividades muy frecuentes, pues estas actividades resultan poco reflexivas. De donde me surge la pregunta ¿Por qué en unos momentos se hacen prácticas de enseñanza inclusivas y en otros momentos no? Este interrogante daría para otra investigación. Así, he percibido que en la institución genera una tendencia a la flexibilización curricular en las prácticas de enseñanza en algunas docentes más que en otras, lo que me ha llevado a cambiar la percepción inicial que tenía antes de la investigación.

En el recorrido de mis intuiciones he podido confirmar en los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos que las prácticas de la enseñanza de la Lengua y Literatura adquieren sentido cuando posibilitan aprender, jugar, interactuar, expresar sentimientos, formas de pensar, conocer fortalezas y debilidades y la construcción de sujetos políticos para desempeñarse social, emocional y laboralmente. El sentido anterior de las prácticas me ha llevado a entender que si bien lo académico es de gran valor, lo son también todas aquellas actividades que contribuyen a la formación de sujetos felices. Es decir que si lo académico es importante también lo es la capacidad de convivir responsable y autónomamente en la sociedad a través de la palabra reflexiva.

Solo me resta decir, como el etnógrafo de Borges: “El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos [...] Lo que me enseñaron sus hombres vale para cualquier lugar y para cualquier circunstancia”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Referencias bibliográficas

Abraham, N. M. (1996). *Flexibilización Curricular*. Universidad de Antioquía.

Recuperado de: huitoto.udea.edu.co/gtm/.../flexibilidadsantiago20setp01m.html

Agudelo, C. L.M, Ceferino, C.D, y De Castro D. D, (s.f.). *La importancia de las prácticas*

pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recuperado

en: [http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?seq](http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?sequence=1)

[uence=1](http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?sequence=1)

Álvarez Higueta A. del P. (2009), *Caracterización de la escritura de textos narrativos*

mediada por un programa de reconocimiento de voz y un procesador de textos en

niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. (Tesis de Maestría,

Universidad de Antioquía) Recuperado en:

<http://tesis.udea.edu.co/dspace/handle/10495/1254>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Andrade, R. P. (2010) *Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con capacidades especiales distintas en la escuela manuela cañizares de cotacach*. (Trabajo de Magister en Educación y Desarrollo Social, Universidad técnica Equinoccial. Recuperado de http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/10256/1/43437_1.pdf

Angulo G, C. y Toro, J. R.(2001). *La Universidad “Académicamente abierta” para la Actual sociedad del conocimiento*. Congreso de Educación Superior, Desarrollo Global y Respuesta Nacional. Bogotá: Universidad de los Andes.

Arango, J. C. (2012) *Metodología de Investigación*. Universidad de Medellín. Recuperado en: [Tema 9.1.: técnicas de investigación - SlideShare](#).

Araya, C. F. (s. f.). *Aprendizaje Mediado*. Recuperado de:

<http://cognitivamediacion.blogspot.com/>

Arias, G. D. (2013). *Lenguaje y escuela en la pedagogía crítica*. Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, Colombia. Recuperado de:

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2333/2107>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Aristóteles. (322) Del sentido y lo sensible - De la memoria y el recuerdo. Traducción del griego y prólogo de Francisco de S. Aguilar Recuperado de:

http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/del_sentido.pdf

Asamblea General (2000). *Declaración del Milenio*. Distrito General. Recuperado de:

<http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

Barrera, B. A. (2004). *Diseño cualitativo para el estudio de caso. Capítulo VIII*. (Tesis de maestría) Recuperado en:

www.tdx.cat/bitstream/10803/1350/5/5.CAPS8y9_ABB.pdf

Bentein, B., Pérez M., Blanco, R. y Duk, C. (2003). *Cada Escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile. ISBN: 92-806-3789-8.

Bernal, C. C. A (s. f.) *Legislación que favorece la Educación Inclusiva*. Coordinadora del programa de apoyo a la inclusión en el aula regular. Recuperado de

www.corporacionsindromedownload.org/userfiles/Legislacion.pdf



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Bisquerra, Rafael. (1996) Metodología Cualitativa. En Métodos de investigación educativa. Barcelona. CEAC.. 253-278.

Bombini, G.(2006). Reflexiones sobre el sentido de enseñar Lengua y literatura. En: *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. (pp. 15-33). Buenos Aires, Argentina.

Borges, J. L. (1899-1986). El etnógrafo. Recuperado de:

<https://www.mtholyoke.edu/courses/rdiaz/span209/El%20etnografo.pdf>

Bravo, V. L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

Caballero Escorcía, E. (2009). *Comprensión lectora en grupos de niños vulnerables*.

(Tesis de Maestría, Universidad de Antioquía.) Recuperado

de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNinos>

[Poblaciones Vulnerables.pdf](#)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Colomer (2001). La enseñanza de la Literatura como construcción de sentido. *En*

Lectura vida. Revista Latinoamericana de lectura. ISSN 0325/ 8637.

Comenius, J. A. (1592-1670) *Biografías*. Julio 16, 2009. Recuperado de:

<http://pedagogia.mx/juan-amos-comenius>

Correa, A. J. I. (2003). Integración escolar para población con necesidades especiales.

Bogotá: Magisterio.

Consejo Nacional de Acreditación. (1998). Ministerio de Educación Nacional.

República de Colombia. *Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado*. Guía de procedimiento CNA 02. 2ª ed. Santafé de Bogotá, D.C: CNN,

Creswell, J. W. (1995). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y

cuantitativas. Sage. Capítulo 9: “*El procedimiento cualitativo*”, pp.143-171.

recuperado

en:<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qua>

[lit...pdf](#)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De Tezano, A. (s.f.) Oficio de enseñar- saber pedagógico la relación fundante. En:

Educación y ciudad. N° 12. P. 5- 20. Recuperado de:

http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar_saber.pdf

Durán, T. (2002), *Qué es leer. En Leer antes de leer* España. Anaya, primera

edición. (pp. 7- 17).

Elliot, E. W. (1991). Reflexiones acerca de la alfabetización. *En: Arte, individuo y*

sociedad. Editorial Complutense, Madrid.

Florez, O. R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá.

Mc.Graw Hill. *Revista Educación y pedagogía*. N° 12 y 13. Recuperado de

[file:///C:/Users/Libia%20Lopez/Downloads/6227-17063-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Libia%20Lopez/Downloads/6227-17063-1-PB%20(1).pdf)

Freinet C. (1896). Metodología y atención a la diversidad. *En Breve reseña*

bibliográfica. Mayo 6. Recuperado en: <http://estudiantes-magisterio->

uah.blogspot.com/2013/05/metodologia-y-atencion-la-diversidad.html



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Frigerio, G. y Diker, G. (2003). *Educación y alteridad: las figuras del extranjero*. Textos multidisciplinares. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas. Reseñado por Luis M. Huerta-Charles New Mexico State University Noviembre 17, 2006.

Freire, P. (1972). *Capítulo II: La concepción bancaria de la educación como Instrumento De opresión*. En: *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

García, V. A. B. (2007). Tesis doctoral *Tecnología y Nuevas Alfabetizaciones en la Familia y en la Escuela*. En: *Investigar en la Escuela cuestiones metodológicas*. Capítulo 3. Recuperado en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/.../cap_3_tesis_inedita.pdf.

Gardner, H. (1987) *Estructura de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*.

Santafé de Bogotá. Recuperado de:

[http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner -
_Estructuras de la mente.pdf](http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf)

Garrido, L. J. y et al. (2002) Conceptos, niveles y tipos de adaptaciones Curriculares. *En Adaptaciones Curriculares*. Madrid. España Ed. CEPE. Pardiñas.p.p.53-58

Gimeno, J. S. (1991.) Capitulo primero. Aproximación al concepto de curriculum. *En: El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Novena Edición. Morata.

Gómez, F. H. y Medina, R. Z. (s. f.), *La triangulación interdisciplinar-metodológica como modelo para analizar la imagen de las instituciones universitarias*. Recuperado en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228911.pdf

González, F., M. del P. y Martínez S. E. (2010) Una medida innovadora para la atención a la diversidad. La adaptación curricular por competencias. *En: Revista Innovación educativa*, N.º 20, 2010: pp. 105-116. Recuperado en: <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/5001/1/08.Gonzalez.pdf>

González, M. del P. y Martínez, E. M. (2011) Adaptación curricular por competencias

como medida educativa inclusiva. Exposición de un caso con amplias dificultades de comunicación y lenguaje en educación infantil. Universidad de Vigo. *Revista Innovación Educativa*, N ° 21, 2011: pp. 289-304 289, Recuperado en: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/6240/1/pg_291-306_in21_1.pdf

Grundy, S.(1987) *Bibliografía “Producto o Praxis del Currículum”*. Ediciones Morata.

Madrid, España. Recuperado en:

www.fceia.unr.edu.ar/.../Brovelli%20Currículum%20Diseños.../Producto

Guardia, H. A. M. (2003) *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano*.

Reorganización curricular por ciclos. Volumen 3. Herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación. Recuperado de:

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/curriculo/final_cartilla_volumen3_web.pdf

Guía 34 de Inclusión (2008). *Programa de educación inclusiva con calidad*

“construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Hernández, S. R., Fernández C., Baptista L. P. (2006) *Metodología de la Investigación*.

México: Mc Graw Hill, Cuarta edición.

Lemke, D. A. (1978). *Pasos hacia un currículo flexible*. Santiago de Chile: UNESCO-

ORELALC.

Ley de Infancia y Adolescencia (2006). Diario Oficial No 46.446 Bogotá, D. C.,

miércoles 8 de noviembre de 2006.

Ley 1620. (2013) *Sistema nacional de convivencia escolar. Prevención y mitigación de la violencia escolar*. Recuperado de:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Ley estatutaria 1618 (2013). *Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

López, A. J. E. (2012). Pedagogía: la importancia de la pregunta en la enseñanza.

Miércoles, 22 de agosto de 2012. Recuperado de:

<http://bibliotecadejuan.blogspot.com.co/2012/08/pedagogia-la-importancia-de-la-pregunta.html>

López, F. (2009) Intervención en estudiantes con capacidad específica de apoyo educativo, en: Innovación y experiencias N° 16 Marzo de 2009.

Lucio, A. R. (1989). "Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones". En: Revista de la Universidad de La Salle 11(17), 35-46. Bogotá.

Mclaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores, S. A.

Magendzo, A. (1991) *Currículo y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE, p.19.

Martínez R.L. A. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Recuperado en:

www.ulibertadores.edu.co:8089/.../9%20La%20observación%20y%20el.

Malacú, M. L. (2008). Adaptaciones Curriculares. Un abordaje Integral. El derecho a la educación de niños y adolescentes con discapacidades. *Revista Novedades Educativas*. Vol. 20 N° 210. Argentina.

Mella, O. (2000). *Grupos focales, técnica de investigación cualitativa*. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago de Chile. Recuperado en:

<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>

MEN, (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.

MEN, (1994). *Ley 115 de Educación General*. República de Colombia. Recuperado en:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (1996). *Decreto 2082*. Reglamenta la atención educativa

para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales".

Republica de Colombia. Recuperado de: www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103323_archivo_pdf.pdf

MEN. (1996). *Decreto 709*. Reglamento general para el desarrollo de programas de formación de Educadores. Republica de Colombia
Recuperado de: <http://master2000.net/recursos/fotos/294/decreto709de1996.pdf>

MEN. (1997) Ley 361 en el (Cap. II; de Educación)

“Establece mecanismos de integración social de las personas con limitación.
Republica de Colombia.

MEN. (2002) Ley 762, Adoptar mecanismos para eliminar la

discriminación contra las personas con Discapacidad. Republica de Colombia.

MEN . (2006) Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Republica de Colombia. Recuperado en:

www.mineduccion.gov.co

MEN. (2009). *Decreto 336* la organización del servicio de

apoyo pedagógico a las personas con discapacidad cognitiva. Republica de Colombia. Recuperado en: www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.htm

MEN, (2009) Ley 1346, Convención sobre los Derechos de las

Personas con Discapacidad. Republica de Colombia. Recuperado de: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150

MEN, (2015). Decreto 1075, Capítulo 5 servicios Educativos Especiales. Decreto Único

Reglamentario del Sector Educación (131-141). Recuperado de <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=decreto%201075%20de%202015%20pdf>

Merani, A. (s.f). *Saludar*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

Recuperado de: www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-320840_recurso_4.pdf

Montessori, M. (1906). *La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación*.

Recuperado de: www.lasalle.es/arlep/es/cpropio/.../MARIA%20MONTESSORI.pdf

Moya, M. A y Gil. A. M. (s. f.) *La Educación del futuro: Educación en la diversidad.*

Recuperado de:

www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01.../moya_gil.PDF

Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595 ratificada en el 2006. N°2. Recuperada de:

www.mineduccion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf

Nueva constitución Política de Colombia de 1991. República de Colombia.

Olson, D. R., (1998). Lo que la escritura no representa: cómo deben interpretarse

los textos. En: *El impacto de la Escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Pp. 115- 139, Barcelona, Gedisa.

Operti, Renato (2008, Noviembre). Inclusión Educativa: El camino al futuro, Un desafío

por compartir. Conferencia internacional de Educación (CIE). UNESCO. Ginebra – Suiza. Recuperado de:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación (2012). Ministerio de educación (MEN). Bogotá.

Orientaciones pedagógicas para estudiantes con discapacidad cognitiva (2006).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Bogotá.

Pérez, A. M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Recuperado de:

http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf

Pestalozzi. J. H. (1994). *El "método" y su espíritu*. Recuperado en:

www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF

Peñaranda, F. (s.f.). *El juego y su importancia en el desarrollo del niño*. Recuperado en:

www.udea.edu.co/.../38_el_juego_y_su_importancia_en_el_desarrollo

1 8 0 3

Medellín.

Restrepo, M. Campo, R (2.002). *La docencia como práctica “el concepto un estilo un modelo”*. Bogotá. Ed. Facultad de educación. Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7978/26011031.pdf?sequence=1>

Ríos, I. (2009). *Influencias del lenguaje y origen de un lector en la formación de conductas preventivas*. Tesis doctoral publicada. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperada de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf

Rodríguez, A. B., Pachón, J. O., Martín, J. A., Morales, L., y Chinchilla, V. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf

Rodríguez, C.; González, P.; Álvarez, D.; González, J. A.; Álvarez, L.; Núñez, J. C.; (...)y

Vázquez, A. (2010). *Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades*. REIFOP, 13 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.com>.

Rodríguez, S. y Espinosa, R. (2009) *Adaptaciones Curriculares para el alumno con deficiencia auditiva*. En innovación y experiencias educativas. N° 2. Agosto de 2009. Recuperado de:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/numero_21/sonsoles_rodriguez_2.pdf

Rose y Meyer (2002). *Diseño Universal del Aprendizaje*. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art9.pdf>

San Martín, O. S., y Castañeda, A. S. (s.f.) *El verdadero Currículo Formal para niños con Necesidades Educativas Especiales ¿Un Tipo Ideal Weberiano?* XI Congreso Nacional de Investigación / 2. Currículo / Ponencia.

Stake. R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. ED. Morata. Madrid. Recuperado

en:http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/STAKE_investigacion-con-estudio-de-casos.pdf

Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso de Lecto- escritura.

Barcelona. Recuperado de:

http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf

Tibatá, H.E (2012) *Vivir el lenguaje en un contexto de diversidad*. XXVII Congreso.

Torres, S. J. (1995). *Currículo oculto*. Porto (Portugal). Porto Ed.

Uribe, C.S., (s. f.). *La flexibilidad curricular*. Universidad de Antioquia.

Vasco, C. E. (1980). *Algunas Reflexiones sobre la Pedagogía y la didáctica*.

Velho, M. L. del C. (2007). Ajuste razonable: Un nuevo concepto desde la óptica de una gramática constitucional Inclusiva. *Sur. Revista internacional de derechos humanos*.

V. 8. n. 14. Junio2011.págs. 89- 115. Recuperada de:

<http://www.surjournal.org/esp/conteudos/pdf/14/02.pdf>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Villalobos, E. M. (1998). *El error como aprendizaje*. Revista Istmo. Edición 237.

Recuperado de: http://istmo.mx/1998/07/el_error_como_aprendizaje/

Vygotsky, L.S. (1978). El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Primera edición. Editorial crítica. págs.5-6. Recuperado de:

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

Zapiola, M.C. (2005) *Adaptaciones Curriculares para niños con compromiso en la comunicación y el lenguaje en Argentina*. Revista científica N°59. Periodicidad: trimestral. Recuperado de:

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Santafé de Bogotá. Recuperado en:

[Pedagogia e historia Zuluaga.pdf - Práctica Pedagógica](#)

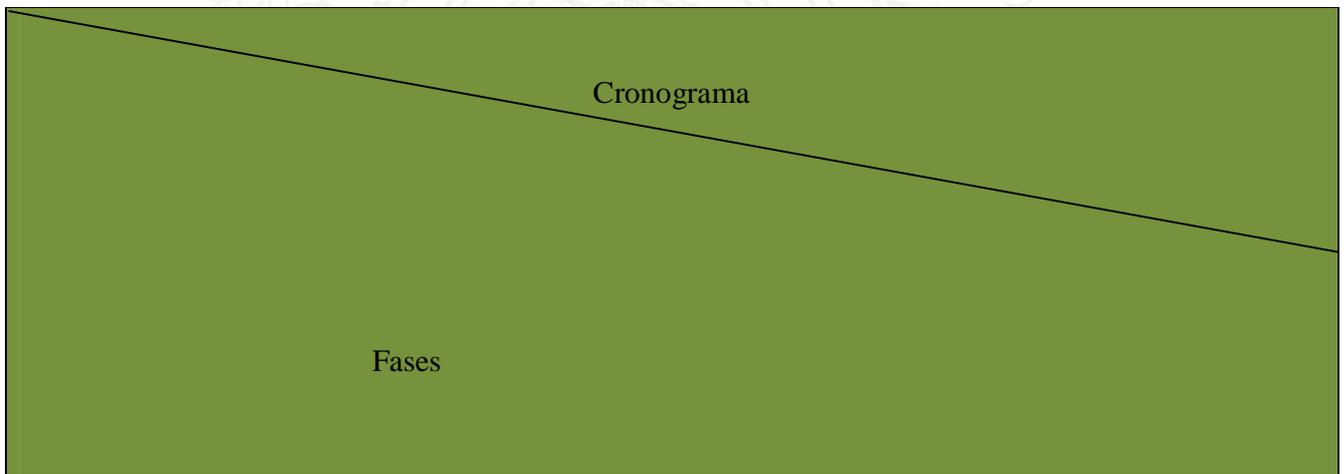
<https://www.google.com.co/search?q=Adaptaciones+Curriculares+para+niños+con+compromiso+en+la+comunicación+y+el+lenguaje.yoq=Adaptaciones+Curriculare>

s

1 8 0 3

Anexos

Anexo: 1. Cronograma



2014				2015
Fases	Actividad	Semestre II	Semestre III	Semestre IV
Fase I	Preparatoria	<p>Revisión del protocolo de investigación a partir de los ajustes a los antecedentes, al problema, a los objetivos, al marco teórico y definición del marco metodológico, a partir de la elaboración de instrumentos de investigación, tales como: Carta de solicitud de permiso y consentimiento al rector, al coordinador, docentes y padres de familia</p> <p>Formato de entrevista para estudiantes.</p> <p>Diseño de diario de campo para la</p>		



		<p>investigadora donde registraré las observaciones en el aula de clase de los cuadernos de los estudiantes y prácticas de aula que realicen los educadores.</p> <p>Diseño de los diferentes protocolos de los instrumentos para la observaciones, entrevista, grupos focales y estudio de caso.</p>		
Fase II	Recolección de la información		<p>En esta fase he realizado entrevistas a siete estudiantes; he propuesto tres grupos focales para un conversatorio, a docentes directivos, docentes y padres de familia sobre las categorías de la investigación. He aplicado una lista de chequeo al plan del área de Lengua Castellana y al Proyecto Educativo Institucional para observar la planeación con mirada inclusiva. He realizado observación participante de las prácticas pedagógicas en el aula que he consignado en el diario de campo y he formalizado un estudio de caso a una estudiante del grado tercero.</p>	
Fase III	Análisis de la Información y Sistematización		<p>He cruzado las diferentes fuentes de datos: entrevista a estudiantes, grupo focales, estudio de caso, diarios de campo de los educadores, observaciones directas, de donde espero describir las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo empleadas por las educadoras para la enseñanza de la Lengua y Literatura.</p>	



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Fase IV	Representación o escritura de informe de Investigación			<p>Analizar las prácticas que flexibilizan del currículo empleadas por las educadoras en el interior del aula.</p> <p>Comprender el sentido que tienen las prácticas.</p> <p>Describir el estado de las prácticas pedagógicas.</p>
---------	--	--	--	--



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Anexo 2

Líneas a revisar en personas y documentos institucionales

Documentos Líneas	Lista de chequeo al Proyecto Educativo Institucional	Lista de chequeo al plan de área Lengua Castellana.	Observaciones. En el aula, a los cuadernos de los estudiantes y al diario de campo de los educadores y estudio de caso.	Diario de campo de la investigadora	Grupo focales de directivos, docentes, padres de familia	Entrevista a los estudiantes
Concepto de currículo flexible						
Cultura inclusiva institucional						
Entorno escolar inclusivo.						
Descripción de las prácticas						
Sentido de las prácticas						



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Estudiante B.								X	X
Estudiante D.								X	X
Estudiante N.								X	X
Estudiante C.								X	X
Madre B.							X		
Madre C.							X		
Madre R.							X		
Madre L.							X		
Madre D.							X		
Madre A.							X		
Investigadora						X			



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Anexo 3. A.

Carta de solicitud de permiso.



Medellín, 17 de Octubre de 2014.

Señor Rector y coordinador.

Y, J.

Institución Educativa Bello Horizonte.

Con la presente quiero comunicarle que actualmente yo, Libia del Socorro López, maestra de apoyo de la institución que usted lidera, estoy realizando una Maestría en Educación con énfasis en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Antioquia sede Medellín; el título de mi investigación es: “Prácticas pedagógicas en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en estudiantes con capacidades cognitivas diversas”. En vista que la población beneficiaria es la comunidad educativa, le solicito su consentimiento para realizar el trabajo en nuestra Institución

De antemano gracias por su colaboración.

Atentamente:

Libia del Socorro López Ríos. Cédula 43021963.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 3. B Carta de consentimiento



Medellín, 18 de Octubre de 2014.

Docentes:

S, Y, C, D y L

Institución Educativa Bello Horizonte.

Con la presente quiero comunicarles que actualmente yo, Libia del Socorro López, maestra de apoyo de la institución donde usted labora, estoy realizando una Maestría en Educación con énfasis en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Antioquia sede Medellín; el título de mi investigación es: “Prácticas pedagógicas en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en estudiantes con capacidades cognitivas diversas”.

En vista que la población beneficiaria es la comunidad educativa, les solicito su consentimiento y con autorización del rector, para realizar observaciones a las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana dentro del aula de clase con niños y niñas con capacidades cognitivas diversas, a participar en grupos focales y entrevistas. Aclaro que la información obtenida en esta indagación la usaré solo con fines pedagógicos y respetaré la confidencialidad, no utilizaré nombres propios ni datos personales.

De antemano gracias por su colaboración.

Atentamente:

Libia del Socorro López Ríos. Cédula 43021963.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 3.C
Carta de consentimiento.



Medellín, 18 de Octubre de 2014.

Señores: Padres de familia.

Institución Educativa Bello Horizonte.

Con la presente quiero comunicarles que para darle inicio al trabajo de campo de la investigación que actualmente curso en la Universidad de Antioquia requiero realizar grupos focales, entrevistas y estudio de caso. Además necesito observaciones al interior de las aulas, al Proyecto Educativo Institucional y plan de área de Lengua Castellana.

Por lo anterior les solicito respetuosamente su valiosa colaboración a participar en las actividades de investigación antes mencionadas. Así como la autorización para solicitar el consentimiento de los docentes y padres de familia para que participen en las actividades que me propongo.

De antemano gracias por su colaboración.

Atentamente:

Libia del Socorro López Ríos. Cédula 43021963.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Anexo 4

Lista de chequeo. Proyecto Educativo Institucional.

Protocolo de la lista de chequeo:

Propósito: revisar el Proyecto Educativo Institucional con una mirada inclusiva mediante un instrumento organizado por categorías y criterios para que los directivos docentes.

Presentaré la propuesta a los directivos docentes, con el respectivo instrumento para ser aprobada en el consejo académico, una vez tenido el aval, reuniré a los docentes directivos y explicaré las partes de este.

Lista de chequeo. Proyecto Educativo Institucional.



Institución Educativa Bello Horizonte.

Octubre 27/2014.

Categorías	Criterios	A veces	Nunca	Casi siempre
Principios	La misión y la visión Institucional están redactada de manera inclusiva			
	Los principios Institucionales que orientan la institución tienen en cuenta los principios de la educación inclusiva.			
	La institución educativa tiene presente el contexto social para conocer las necesidades de			



Identificación	la población.			
Objetivos	Los objetivos generales del PEI están redactados de forma que incluya a los estudiantes con capacidades cognitivas diversas.			
	Existen objetivos que apunten a las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo para los estudiantes con capacidades cognitivas diversas.			
La estrategia pedagógica	Definen los aspectos que las áreas reconocen y retoma del modelo pedagógico institucional para apoyar el desarrollo de procesos de inclusión educativa.			
	Describe los diversos recursos que se requieren para el desarrollo de las competencias de los estudiantes que presentan capacidades cognitivas diversas desde las áreas.			
Los planes de estudio.	Tienen en cuenta la definición de las áreas, la metodología y los criterios para la evaluación del rendimiento del educando incluyendo aquellos que presentan capacidades cognitivas diversas.			
	Contexto legal: hace una interpretación de la normatividad vigente en inclusión educativa en torno a las áreas.			
Proyectos institucionales.	Las acciones de democracia, de educación sexual, del uso del tiempo libre, de aprovechamiento y conservación del ambiente y de valores humanos, tienen presente las capacidades cognitivas diversas de los estudiantes.			



Manual de convivencia	El reglamento tiene en cuenta el debido proceso para aquellos estudiantes que presentan comportamientos que requieren de otros profesionales y reciban orientaciones necesarias.			
	Las normas de los docentes de la institución son claras en el manejo de la población con capacidades cognitivas diversas.			
El Gobierno Escolar.	Todos los estamentos del gobierno escolar tienen conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la población con capacidades cognitivas diversas.			
El sistema de matrículas	En el sistema de matrícula se hacen discriminaciones para el ingreso a la Institución de la población con capacidad cognitiva diferentes.			
Los eventos culturales.	En las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales son tenidas en cuenta las habilidades de los estudiantes con capacidades cognitivas diversas.			
Los programas educativos	En los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución son pensados también para los estudiantes con capacidades cognitivas diversas.			

Tomado del Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994. Adaptado por Libia López.

Anexo 5

Lista de chequeo al plan de área de Lengua Castellana.

Protocolo de la lista de chequeo:

Propósito de la lista de chequeo es revisar el plan de área de Lengua Castellana con una mirada inclusiva mediante un instrumento organizado por categorías y criterios para que los docentes que sirven este proceso.

Presentaré la propuesta a los directivos docentes, con el respectivo instrumento para ser aprobada en el consejo académico, una vez tenido el aval, reuniré a los docentes y explicaré las partes de este.

Lista de chequeo. Plan de área de lengua Castellana.



Institución Educativa Bello Horizonte.

Septiembre 16. 18. 22 de 2014

Categorías	Criterios	A veces	Nunca	Casi siempre
Identificación	El área Identifica la diversidad de la población partiendo de sus capacidades.			
	Identifica en las familias el valor de la corresponsabilidad para el trabajo con los estudiantes.			
Aportes del área a la	Contexto legal: hace una interpretación de la normatividad vigente en inclusión educativa en torno al área.			

fundamentación institucional	Contexto socio cultural: El área hace lectura del contexto y desde esa mirada orienta el proceso con padres y/o acudientes.			
	Contexto disciplinar: define los aspectos que desde la fundamentación del área (estándares), están en estrecha relación con los principios de la inclusión educativa.			
Modelo pedagógico institucional	Define los aspectos que el área reconoce y retoma del modelo pedagógico institucional para apoyar el desarrollo de procesos de inclusión educativa.			
Objetivos del área	Objetivo general: esta redactado de tal forma que tenga en cuenta la población con capacidades diversas.			
	Objetivos específicos: existen objetivos que apunten a la flexibilización de las prácticas pedagógicas para los estudiantes con capacidades diversas.			
Metodología	Define y describe con base en la fundamentación del área y el análisis del contexto las prácticas pedagógicas pertinentes para atender a la población con capacidades diversas.			
	Describe los diversos recursos que se requieren para el desarrollo de las competencias de los estudiantes que presentan capacidades diversas desde el área.			



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Evaluación formas, tipos, porcentajes e instrumentos de evaluación.	Flexibiliza las evaluaciones por competencia para los estudiantes con capacidades diferentes.			
	Explica la forma en que los planes de apoyo, refuerzo y profundización aportan, desde el área, a la consecución de los objetivos propuestos para estudiantes con capacidades diferentes.			

Adaptación: Libia López Ríos, maestra de apoyo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Anexo 5. A

Observación participante sistemática al aula de clase.

Protocolo. Objetivo: Observar las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo en la enseñanza de la Lengua y la Literatura empleada por la educadora con los estudiantes que presentan capacidades cognitivas diversas.

Para cumplir este objetivo he presentado previamente una carta a la docente y la autorización del los directivos docentes. Un cronograma de los días, la hora, el número de horas en que realizaré las observaciones y los aspectos que tendré presente según Spradley.

Fecha:	Profesor:

Aspectos observar	Descripciones
Espacio	
Acciones de las personas	
Prácticas pedagógicas	
Recursos	
Tiempo	
Objetivos	
Recursos	

Anexo 5. B

Observación del diario de campo de las docentes

Protocolo. Objetivo: observar que la estructura de clase tenga en cuenta los saberes previos, experiencia de aprendizaje, teorización, ampliación y evaluación para la enseñanza de la Lengua y la Literatura de forma inclusiva. Para alcanzar este propósito he pedido el consentimiento previamente a los directivos docentes y las profesoras que sirven el área en dos sesiones acordadas con anterioridad.

Anexo: 5. C. Observación de los cuadernos de los estudiantes.

Protocolo. Objetivo: observar la producción de los estudiantes, las actividades asignadas por los educadores en la enseñanza de la Lengua y la Literatura con un enfoque inclusivo, miraré si el producido de los estudiantes esta direccionado teniendo en cuenta los saberes previos, las actividades procedimentales y actitudinales.



Anexo 6

Protocolo para el estudio instrumental de casos. Stake, R. (1998).

Propósito de este estudio de caso es: comprender el sentido de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Lengua y la Literatura teniendo en cuenta el ambiente del aula de clase, los descansos y los diálogos entre la estudiante y la observadora participante.

Para el estudio he tomado las cinco fases del estudio de casos de Montero y León (2002). La primera fase es la elección de la estudiante **S** de 11 años del grado tercero por tener capacidad cognitiva diversa y estar en el proceso de inclusión desde el grado de preescolar en la Institución.

La segunda fase son los momentos, para el estudio de este caso propongo tres.

Uno, la observación a la estudiante en el proceso de enseñanza de la Lengua y la Literatura, teniendo en cuenta aspectos como la motivación, los ajustes de las prácticas pedagógicas, las dificultades que presente la estudiante **S**, las preferencias o no de los juegos de palabras, de los cuentos, adivinanzas, producción de textos, bailes, representaciones y demás prácticas propuestas en el aula de clase. Dos, un dialogo entre la estudiante **S** y la Investigadora con preguntas como: ¿Quién te acompaña con las tareas? ¿Cómo te siente en esta área de Lengua Castellana? ¿Qué es lo que más te gusta del área? ¿Qué es lo que más te da dificultad? ¿Cuál son tus programas favoritos de televisión? ¿Cuál es la película que más te ha gustado? ...¿Qué cuentos te has leído o te han leído en la clase o en la casa? y tres en los descansos para observar los diálogos, la interacción en los juegos con las compañeras y compañeros.

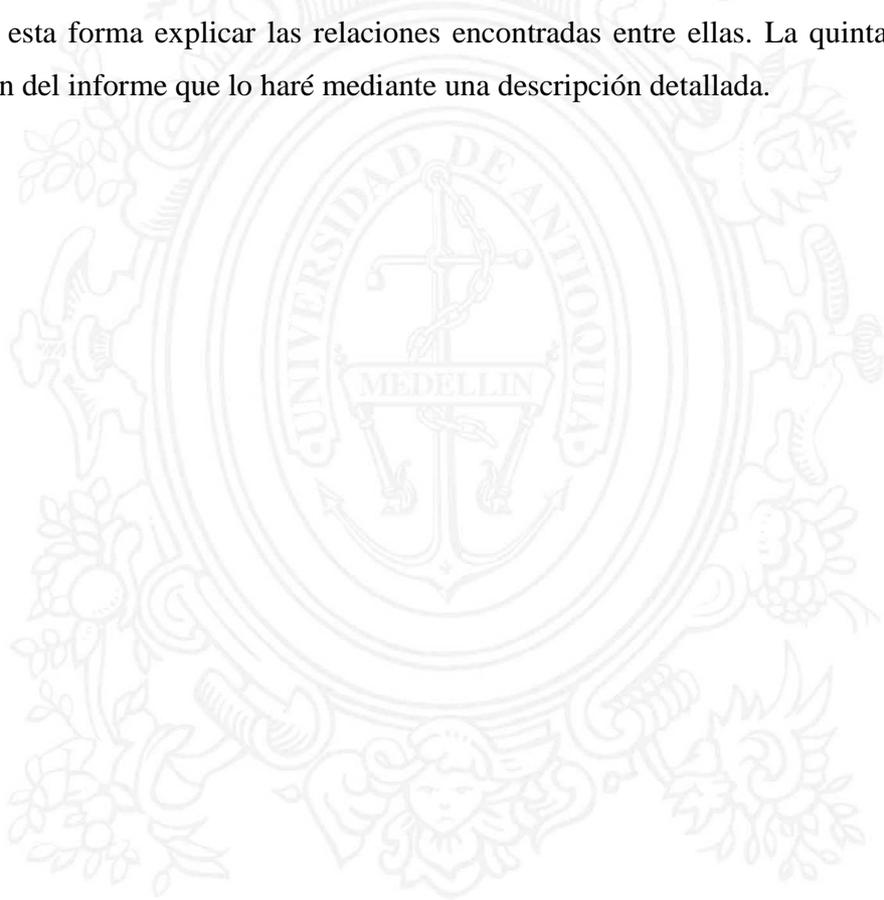
La tercera fase son los sitios para la obtención de las fuentes de datos, serán el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

aula de clase de Lengua Castellana, en los descansos una vez por semana. La cuarta fase es el análisis e interpretación, la información obtenida a través de las observaciones y diálogos serán registradas en el diario de campo de la investigadora y grabadas. Esto con el consentimiento de los padres de familia. El análisis e interpretación se hará desde las prácticas pedagógicas organizadas en la institución, el componente familiar y contexto natural de esta forma explicar las relaciones encontradas entre ellas. La quinta fase es la elaboración del informe que lo haré mediante una descripción detallada.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 7

Diario de campo de la investigadora.

Diario de Campo de la Investigadora

 	Institución Educativa Bello Horizonte Diario de Campo 2014	
Maestría en Educación con énfasis en enseñanza de la Lengua y Literatura. Universidad de Antioquia	Área: Enseñanza de la Lengua y la Literatura	
Docente investigadora: Libia López Ríos	Grados: 1°1,1°2. 2°1,2°2. 3°1, 3°2.	
Titulo de la investigación: prácticas pedagógicas en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en estudiantes con capacidades cognitivas diversas		
Descripción de la sesión	Categoría de análisis	Reflexión frente a las observaciones

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

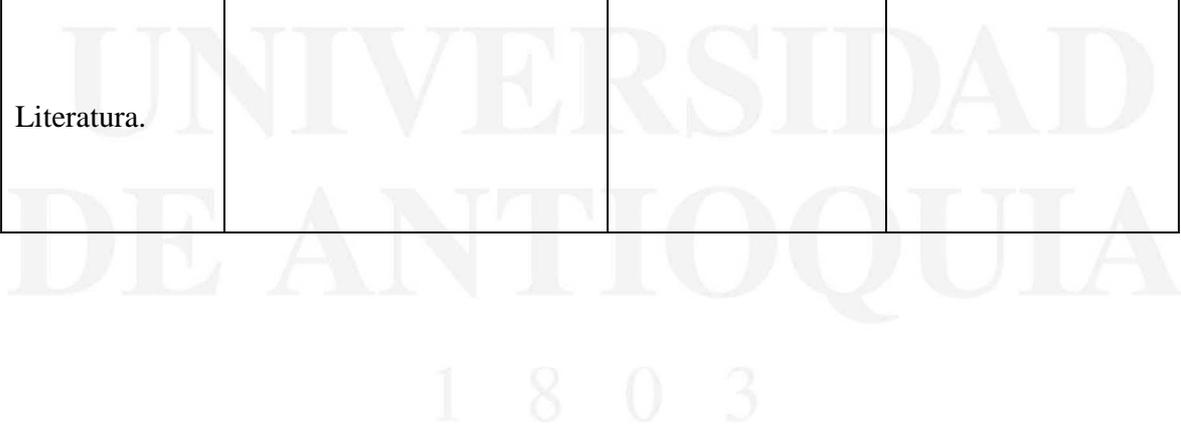
1 8 0 3



Anexo 7.A

Sábana Categorical.

Categoría	Líneas de análisis	Corpus	Análisis
Flexibilización del currículo en la 1 Enseñanza de la Lengua y la Literatura.	Recorrido I. Concepciones de Currículo Flexible.		
	Recorrido II. Cultura Inclusiva Institucional.		
	Recorrido III. Entorno del Campo Escolar.		
	Recorrido IV. Descripción de las Prácticas.		
	Prácticas de Inicio de Clase.		
	Prácticas de desarrollo del tema y evaluación.		
	Recorrido V. sentido de las prácticas.		



Anexo 8

Protocolo para el grupo Focal, según Mella O, (2000)

Propósito: conocer el estado de las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo en la enseñanza de la Lengua y Literatura empleada por los educadores de los grados de primero a tercero de la Institución Educativa Bello Horizonte en el año 2014, mediante discusiones relacionadas con el tema.

En la realización de este grupo focal tendré en cuenta un tutor que me sirva de verificador y moderador del desarrollo de esta técnica, que en este caso será la psicóloga de escuelas para la vida. Les presentaré el siguiente cronograma para que conozcan la fecha, hora, participantes y lugar:

Cronograma inicial de los grupos focales

Fecha y Hora	Participantes	Lugar
	Seis padres de familia	Solón N°
	Dos directivos docentes.	Solón N°
Noviembre 12 de 11:30 a 12:30	Cinco docentes de 1° a 3°	Salón N° 7

A los participantes de los grupos focales les presentaré los temas como: currículo incluyente, prácticas pedagógicas, importancia de estas, participación de los padres en las prácticas, decretos de la educación incluyente, experiencia con las prácticas

pedagógicas, dificultades, relación de las prácticas con el modelo Institucional, y características de la población con capacidades cognitivas diversas, así como también la duración de la sesión 90 minutos. El encuentro será pactado por el rector y coordinador.

Invitaré a los integrantes con ocho días de anticipación avisando el N° de salón y la hora como esta en el cronograma anterior. Para la recolección y análisis de la información de los temas de la discusión los grabaré con consentimiento de los directivos docentes, educadores y padres de familia, si alguno de ellos no está de acuerdo nombraré un secretario.

Las Preguntas para la guía de discusión de los grupos focales serán 9 a las que le asignaré más o menos 10 minutos a cada una.



Anexo: 8. A

La guía de discusión para los docentes

La guía de discusión para los docentes directivos será la siguiente:

1° ¿Consideran que el currículo de esta institución es incluyente? -¿Por qué?-----

2° ¿Creen que las prácticas pedagógicas que los educadores de esta Institución sirven, en el área de Lengua Castellana son flexibles y tienen en cuenta a los niños y niñas capacidades cognitivas diversas que están en su aula?-----

3° ¿Qué importancia tiene para ustedes las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo en la enseñanza de la Lengua y Literatura para la población con capacidades cognitivas diversas?-----

3° ¿Los padres de familia conocen con anterioridad los contenidos y metodología de las prácticas pedagógicas que estén de acuerdo con las necesidades de las niñas y niños en el área de Lengua y Literatura?

4° Háblenos un poco sobre los decretos que tienen que ver con la inclusión Educativa.-----

5° ¿Creen ustedes que en la actualidad los docentes han realizado prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo y cómo las ha hecho?-----

6° ¿Qué dificultades creen ustedes que los educadores de esta institución han tenido para realizar las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo en la enseñanza de la Lengua y Literatura en los estudiantes con capacidades cognitivas diversas? -----



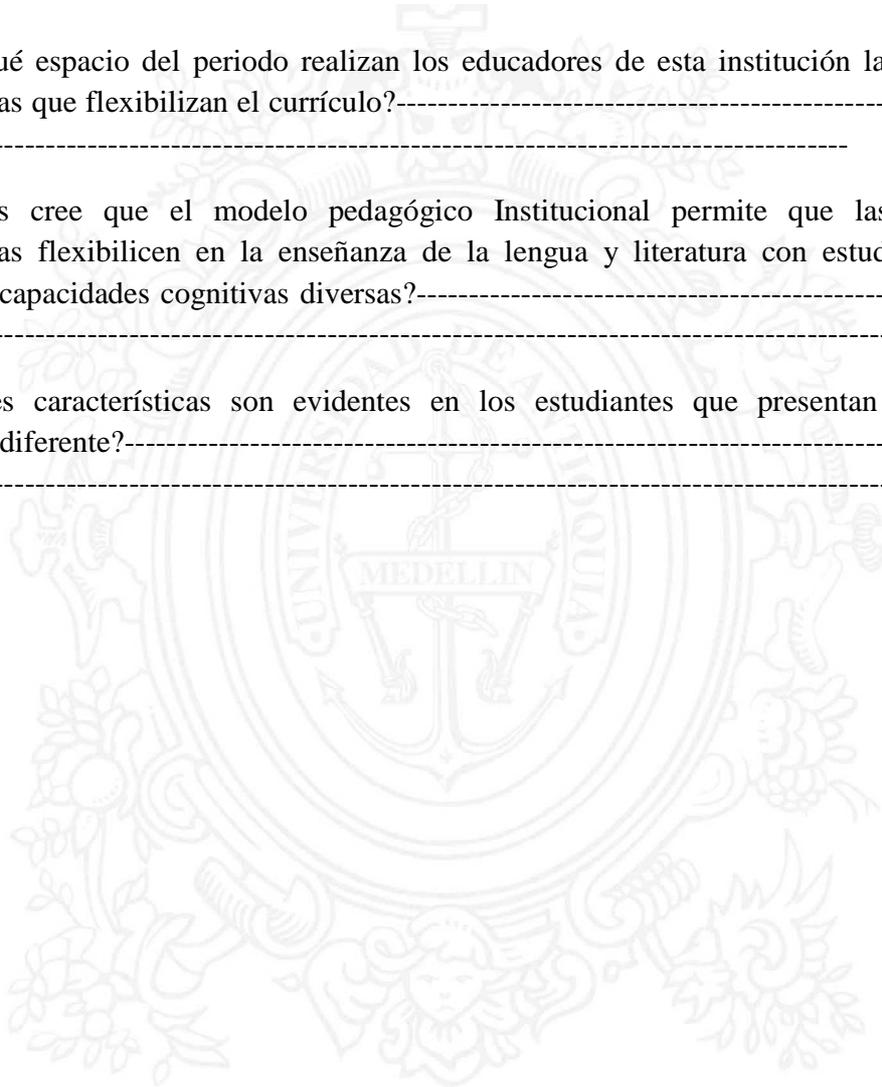
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

7°. ¿En qué espacio del periodo realizan los educadores de esta institución las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo?-----

8°. ¿Ustedes cree que el modelo pedagógico Institucional permite que las prácticas pedagógicas flexibilicen en la enseñanza de la lengua y literatura con estudiantes que presentan capacidades cognitivas diversas?-----

9°. ¿Cuáles características son evidentes en los estudiantes que presentan capacidad cognitiva diferente?-----



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 8. B

La guía de discusión para los docentes de los grados de primero a tercero de primaria

La guía de discusión para los docentes de los grados de primero a tercero de primaria será:

1° ¿Consideran que el currículo de nuestra institución es incluyente? -¿Por qué?-----

2¿Creen que las prácticas pedagógicas que ustedes sirven en el área de Lengua Castellana son flexibles y tienen en cuenta a los niños y niñas con capacidades cognitivas diversas que están en su aula?-----

2°. ¿Qué importancia tiene para ustedes las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo en la enseñanza de la Lengua y Literatura para la población con capacidades cognitivas diversas?-----

3°. ¿Los padres de familia conocen con anterioridad los contenidos y metodología de las prácticas pedagógicas que estén de acuerdo con las necesidades de las niñas y niños en el área de Lengua y Literatura?

4° Háblenos un poco sobre los decretos que tienen que ver con la inclusión Educativa.-----

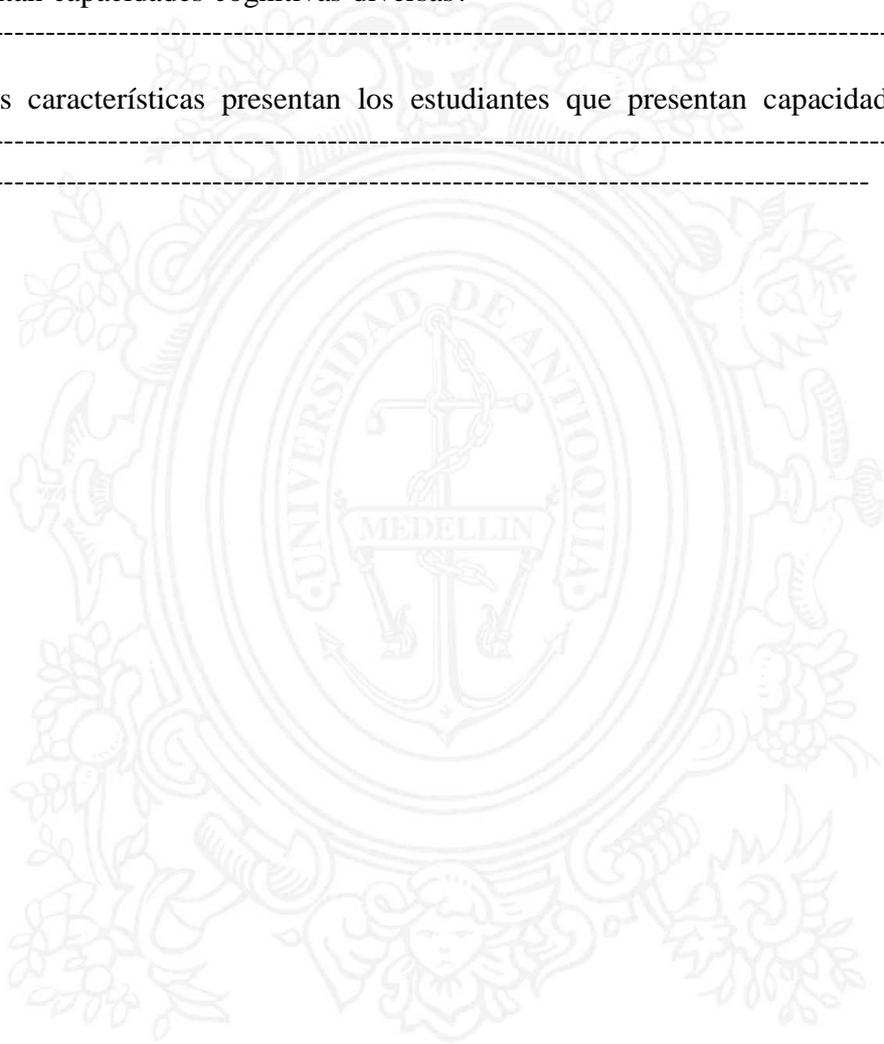
5°. ¿En la actualidad han realizado prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo y cómo las ha hecho?-----

6°. ¿Qué dificultades han tenido con las prácticas pedagógicas que flexibilizan el currículo en la enseñanza de la Lengua y Literatura en los estudiantes con capacidades cognitivas diversas? -----

7°. ¿Qué espacios asigna la institución para la realización de las prácticas que flexibilizan el currículo? -¿Son suficientes? ¿Están orientadas por personal capacitado? -----

8° ¿Ustedes creen que el modelo pedagógico Institucional permite que las prácticas pedagógicas se flexibilicen para la enseñanza de la lengua y literatura con estudiantes que presentan capacidades cognitivas diversas?-----

9° ¿Cuáles características presentan los estudiantes que presentan capacidad cognitiva diferente?-----



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexo 8. C

La guía de discusión para los padres familia de los estudiantes de los grados de primero a tercero de primaria

La guía de discusión para los padres familia de los estudiantes de los grados de primero a tercero de primaria será:

1° ¿Cómo acompaña a su hijo en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura? -----

2° ¿En qué aspectos le han servido las capacitaciones programadas por la Institución, orientan el acompañamiento a su hijo? -----

3° ¿Considera pertinente las tareas propuestas en el área de Lengua Castellana y Humanidades?-----

4° ¿Cuáles son las dificultades que presenta su hijo en el aprendizaje de Lengua Castellana y humanidades?-----

5° ¿Qué ayuda le ha brindado la Institución para superar esas dificultades? -----

6° ¿Cuáles son esos resultados? -----

7° ¿Qué actividades realiza su hijo en su tiempo libre? -----

8° ¿Qué actividades fuera de la Institución practica su hijo? -----

Anexo 9

Protocolo para las entrevistas:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Condiciones de la entrevista: se acondicionará un salón con un escritorio y dos sillas. Se les invitará a un pequeño refrigerio una vez terminada la entrevista.

Espacio: salón de clase sin estudiantes.

Responsable: Libia López Ríos.

Observador y moderadora la psicóloga de escuelas para la vida .

Tiempo de duración: 30 minutos.

Hora:

Fecha: noviembre 4 de 2014.

Consentimiento o no para grabar

Propósito: indagar, reflexionar, e identificar que prácticas pedagógicas flexibilizan el currículo en la Institución para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en estudiantes con capacidades cognitivas diferentes del grado primero a tercero de primaria de la Institución Educativa Bello Horizonte.

Derrotero de preguntas: Ver anexo **9. A.**

Anexo: 9.A.



Formato de entrevista para estudiantes

Universidad de Antioquia Facultad de Educación

Maestría en Educación

2014

La siguiente entrevista tiene como propósito indagar, reflexionar, e identificar

que prácticas pedagógicas flexibilizan el currículo en la Institución para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en estudiantes con capacidades cognitivas diferentes del grado 1° a 3° de la Institución Educativa Bello Horizonte. Este instrumento es confidencial. Gracias por la colaboración.

1° ¿Qué actividad propuestas en el área de Lengua Castellana y Humanidades te gustan y te ayudan?-----

2° ¿Cuál es la actividad propuesta en el aula en el área de Lengua Castellana de mayor Quién te acompaña con las tareas?-----

4° ¿A qué juegas con tus compañeros Durante los descansos?-----

5° ¿De las actividades propuesta por la educadora en lengua Castellana te llama la atención, los juegos de palabras, lectura de cuentos, adivinanzas, retahílas, la escritura de los textos, los bailes, las representaciones, la invención de cuentos, la copia, el dictado, los talleres.?

Al rector y el coordinador participarán en un grupo focal. Los cinco educadores asistirán a un grupo focal, se le realizan dos observaciones en las clases de Lengua Castellana de cualquier temática y se mirará el diario de campo de un periodo. A los siete estudiantes dos de primero, dos de segundo y dos de tercero se les mirarán los cuadernos y se les hará una entrevista. Para el estudio de casos se le realizará conversatorios, observación directa durante la enseñanza de Lengua Castellana y en los descansos por dos meses una vez por semana. A los padres de familia se les invitará a participar de un grupo focal. La maestra investigadora realizará el diario de campo. Para el análisis de los documentos oficiales se diseñarán lista de chequeo para le proyecto Educativo Institucional y el plan de áreas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803