

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE COMO
FACILITADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Coinvestigadoras

CLAUDIA SORAYA BOHÓRQUEZ ARANDA
YEIMY GUIOVANA CASTRO GARCÍA
CONSUELO FALLA VELOZA
ÁNGELA MARCELA GUTIÉRREZ VELOZA
GLADYS STELLA ROMERO BALCEROS

Investigadores principales

CAROLINA CELIS RODRÍGUEZ

MISAEEL ZEA LEÓN

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CHÍA, COLOMBIA, 2016

Claudia Soraya Bohórquez Aranda
Yeimy Guiovana Castro García
Consuelo Falla Veloza
Ángela Marcela Gutiérrez Veloza
Gladys Stella Romero Balceros

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE
COMO FACILITADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tesis presentada a la Universidad de La Sabana
como requisito para la
Obtención del título de Magíster en Educación.

Investigadores principales

CAROLINA CELIS RODRÍGUEZ
MISAEL ZEA

Universidad de La Sabana, Colombia, 2016

Carolina Celis Rodríguez
Misael Zea León
Claudia Soraya Bohórquez Aranda
Yeimy Guiovana Castro García
Consuelo Falla Veloza
Ángela Marcela Gutiérrez Veloza
Gladys Stella Romero Balceros

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE
COMO FACILITADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención

del título de

Magíster en Educación

por la Universidad de La Sabana

Dedicatoria

La labor docente es nuestra mayor pasión, es nuestro camino para lograr una sociedad diferente.

Dedicamos este trabajo a Dios por permitirnos descubrir nuestra vocación y llenarnos de sabiduría para cumplir cada día esta ardua labor de educar y por darnos la oportunidad de continuar este camino de formación profesional.

A nuestras familias, por su apoyo, comprensión y motivación, por incentivarnos a continuar sin desfallecer.

A nuestros estudiantes por enseñarnos cada día como ser mejores maestros, por permitirnos tocar sus corazones y sus vidas, por extender sus sonrisas y abrazos.

A todas las personas que participaron con sus aportes en la construcción de este proyecto.

Tabla de contenido

Resumen.....	xv
Abstract	xvii
Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	4
Descripción del Problema.....	4
Antecedentes del Problema	7
Colegio El Libertador	8
Colegio Entre Nubes Suroriental.....	11
Colegio Salitre Suba	14
Colegio Tom Adams.....	17
Pregunta de investigación.....	21
Objetivos.....	21
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos	21
Capítulo 2: Marco Teórico	26
Referentes teóricos generales	26
Fundamentos de la Educación Inclusiva	27
Aprendizaje y Participación.....	32
El currículo flexible en la escuela inclusiva	36
Estrategias de enseñanza (constructivismo, aprendizaje cooperativo y DUA)	44
Aprendizaje Cooperativo	50
Diseño Universal del Aprendizaje	60
Propuesta de intervención pedagógica	67
Inclusión, aprendizaje y currículo en relación con la comprensión lectora.....	81
Aprendizaje cooperativo y DUA en la comprensión lectora	85
Núcleo Temático: Territorio.....	88
El Pensamiento Espacial desde la construcción de Conceptos Geográficos	88
El Pensamiento Humano y sus elementos constitutivos.....	89
Las Habilidades del Pensamiento y su relación con el Aprendizaje Significativo.....	94

Del Aprendizaje Significativo a la construcción del Pensamiento Conceptual.....	98
El Territorio: Una construcción social del Espacio Geográfico.....	100
Estado del Arte	109
AC, DUA, Educación Inclusiva y Competencias Básicas.....	109
AC, DUA, Educación Inclusiva y Comprensión de Lectura	119
AC, DUA, Educación Inclusiva y Territorio	132
Capítulo 3: Metodología	157
Perspectiva.....	157
Tipo de estudio	158
Diseño.....	158
Contextualización General	159
Contextualización Específica	161
Colegio El Libertador	161
Colegio Entre Nubes Sur Oriental.....	163
Colegio Salitre Suba	164
Colegio Tom Adams.....	165
Participantes.....	168
Consideraciones Éticas	169
Categorías de Análisis	169
Categoría 1: Educación Inclusiva	170
Categoría 2 Estrategias de Enseñanza	173
Herramientas de Recolección de Información.....	176
Cuestionario Inicial y Final	176
Diarios de Campo	180
Rúbricas	181
Evidencias de trabajos de Estudiantes	181
Procedimiento de Análisis	181
Fase 1: Valoración Inicial y Final.....	182
Fase 2: Implementación.....	183
Fase 3: Análisis de Resultados y Conclusiones.....	183

Capítulo 4: Análisis de Resultados de Investigación.....	184
Fase 1 Valoración Inicial y Final.....	192
1. Subcategoría Aprendizaje	192
2. Subcategoría Participación.....	194
3. Subcategoría Currículo Inclusivo.....	196
4. Subcategoría Aprendizaje Cooperativo (AC.....	197
5. Subcategoría Diseño Universal del Aprendizaje (DUA.....	199
Resultados de Implementación por experiencias.....	201
Experiencia 1 Competencias Básicas	201
Colegio A El Libertador	206
Colegio B Entre Nubes Suroriental	223
Experiencia 2 Colegio Salitre de Suba	240
Experiencia 3 Colegio Tom Adams.....	262
Triangulación de Categorías de Análisis.....	292
Experiencia 1. Colegio El Libertador.....	292
Experiencia 1. Colegio Entre Nubes Suroriental.....	297
Experiencia 2. Colegio Salitre Suba.....	302
Experiencia N° 3. Colegio Tom Adams	308
Capítulo 5: Discusión de Resultados	315
Puntos de convergencia entre las tres experiencias	330
Conclusiones	331
Recomendaciones.....	333
Limitantes.....	335
Preguntas para futuras investigaciones	336
Proyección de la investigación.....	337
Referencias.....	340

Índice de tablas

Tabla 1. Principios, pautas y verificaciones del DUA	64
Tabla 2. Competencias Básicas	73
Tabla 3. Sedes Colegio Entre Nubes Suroriental	163
Tabla 4. Participantes de las 4 instituciones educativas.....	168
Tabla 5. Subcategoría Aprendizaje	170
Tabla 6. Subcategoría Participación.....	172
Tabla 7. Subcategoría Currículo Inclusivo.....	173
Tabla 8. Subcategoría Aprendizaje Cooperativo.....	174
Tabla 9. Subcategoría Diseño Universal del Aprendizaje.....	175
Tabla 10. Herramienta Pedagógica de Valoración del Componente Especifico.....	177
Tabla 11. Categorías y actitudes Talleres de Sensibilización	186
Tabla 12. Matriz de Planeación de sesiones.....	187
Tabla 13. Tiempo empleado en la intervención de aula.....	189
Tabla 14. Síntesis de planeaciones por experiencia	202
Tabla 15. Resumen Talleres Experiencia 1	208
Tabla 16. Resumen Talleres de Sensibilización Experiencia 1	225
Tabla 17. Resumen Talleres de Sensibilización Experiencia 2.....	243
Tabla 18. Taller de sensibilización comprensión lectora	245
Tabla 19. Niveles de comprensión lectora	246
Tabla 20. Cuadro de Planeaciones Núcleo Temático Comprensión Lectora 303 y 304.....	250
Tabla 21. Resumen de los Talleres de Sensibilización aplicados.	265
Tabla 22. Conceptualizaciones de Territorio derivadas de la valoración inicial	269
Tabla 23. Síntesis de las planeaciones diseñadas en esta experiencia	274
Tabla 24. Conceptualizaciones de Territorio derivadas de la valoración final	286

Índice de figuras

Figura 1. Resultados Valoración Pedagógica General Inicial y Final Subcategoría Aprendizaje	193
Figura 2. Resultados valoración pedagógica general inicial y final Subcategoría Participación.	195
Figura 3. Resultados de la valoración pedagógica general Inicial y final currículo Inclusivo	197
Figura 4. Resultados Valoración pedagógica General Inicial y Final Subcategoría AC	198
Figura 5. Resultados de valoración pedagógica General Inicial y Final Subcategoría DUA	200
Figura 6. Resultado diagnóstico Colegio A	207
Figura 7. Competencia del Ser	210
Figura 8. Competencia del Saber	211
Figura 9. Competencia del Hacer	211
Figura 10. Competencia Convivir	212
Figura 11. Resultados competencia básica SER	219
Figura 12. Resultados competencia básica SABER.....	219
Figura 13. Resultados competencia básica SABER.....	220
Figura 14. Resultados competencia básica CONVIVIR	221
Figura 15. Resultados competencia básica CONVIVIR	221
Figura 16. Comparación resultados inicial y final	222
Figura 17. Resultados Instrumento Inicial Entre Nubes	224
Figura 18. Competencia del Ser.	227
Figura 19. Competencia del Saber	227
Figura 20. Competencia del Hacer.....	228
Figura 21. Competencia Convivir	229
Figura 22. Resultados aplicación prueba final pregunta 1 -3	236
Figura 23. Resultados aplicación prueba final pregunta 4 y 5	237
Figura 24. Resultados aplicación prueba final pregunta 6 – 8	238
Figura 25. Resultados aplicación prueba final pregunta 9 y 10	238
Figura 26. Comparación Resultados Instrumento Inicial y Final.....	239
Figura 27. Valoración pedagógica inicial grado 303.	241
Figura 28. Valoración pedagógica inicial grado 304	242
Figura 29. Valoración pedagógica específica inicial 303 y 304.	248

Figura 30. Valoración Pedagógica específica final 303 – 304	257
Figura 31. Valoración pedagógica final grado 303	260
Figura 32. Valoración pedagógica final grado 304	261
Figura 33. Ponderados Totales Herramienta Inicial.....	263
Figura 34. Ponderados Totales Herramienta Final.....	290
Figura 35. Comparación ponderados Totales Herramienta Inicial y Final	291

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Disposición del salón de clases.	55
Ilustración 2. Componentes del currículo. Redes Cerebrales que intervienen en el aprendizaje. .	62
Ilustración 3. Competencias que escogen	72
Ilustración 4. Resumen Subcategoría Aprendizaje	194
Ilustración 5. Resumen Subcategoría Participación.....	196
Ilustración 6. Resumen Subcategoría Currículo Inclusivo.....	197
Ilustración 7. Resumen Subcategoría AC	199
Ilustración 8. Resumen Subcategoría DUA	201

Índice de anexos

Anexo 1: Folleto de inclusión Estrategia para Maestro en el Aula Escolar

Anexo 2: Consentimiento Informado

Anexo 3: El Ratón en el Granero

Anexo 4: Ejemplo Taller de Sensibilización

Anexo 5: Herramienta Valoración Pedagógica Inicial

Anexo 6: Territorialidad Valoración Inicial

Anexo 7: Territorialización Valoración Inicial

Anexo 8: Tipos de representación Inicial Espacial – Valoración Inicial

Anexo 9: Tipos de organización Territorial Valoración Inicial

Anexo 10: Contraste entre lo Textual y lo gráfico – Valoración Inicial

Anexo 11: Aspectos de la cotidianidad – Valoración Inicial

Anexo 12: Ejemplo de Planeación de Sesión Experiencia 3

Anexo 13: Ejemplo Diario de Campo Experiencia 3

Anexo 14: Herramienta de Valoración Pedagógica Final

Anexo 15: Territorialidad Valoración Final

Anexo 16: Territorialización Valoración Final

Anexo 17: Tipos de Representación Espacial- Valoración Final

Anexo 18: Tipos de Organización Territorial – Valoración final

Anexo 19: Coherencia entre lo textual y lo gráfico – Valoración Final

Anexo 20: Aspectos de la Cotidianidad Valoración Final

Anexo 21: Mapa Mental Evaluación Cualitativa Final

Anexo 22: Resumen Evaluación Experiencia Grupal

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo determinar la incidencia que tiene la implementación de las estrategias de Aprendizaje Cooperativo (AC) y Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para contribuir a una educación inclusiva de poblaciones diversas en la escuela. La investigación fue realizada en cuatro instituciones educativas distritales, con una muestra total de 123 estudiantes, que participaron en tres experiencias pedagógicas aplicadas en diferentes grados y direccionadas por componentes específicos enmarcados en diversas áreas, así: en grado segundo, encaminada en el desarrollo de competencias básicas; en grado tercero, centrada en el fortalecimiento de la comprensión lectora; y en grado octavo, enfocada en la construcción del concepto geográfico de Territorio.

Este estudio contempló tres categorías centrales: *Educación Inclusiva* (Aprendizaje, Participación y Currículo Inclusivo), *Estrategias de enseñanza* (Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje), y *Componente Específico* (Competencias Básicas, Comprensión Lectora y Concepto Geográfico de Territorio); que fueron abordadas desde la perspectiva socioeducativa, bajo el diseño de Investigación Acción Educativa con enfoque cualitativo, desarrollada en tres fases: valoración inicial y final, implementación, análisis de resultados y discusión. Del mismo modo, la implementación en el aula se basó en la articulación de las dos estrategias de enseñanza a través de la identificación de sus elementos particulares, con el propósito de adecuarlos, ejecutarlos y potencializarlos en pro de una Educación Inclusiva, que además contribuya significativamente en el aprendizaje de cada componente específico.

Los resultados derivados de la implementación de la propuesta de investigación en las tres experiencias, evidencian importantes contribuciones en el fortalecimiento de una Educación Inclusiva, puesto que permitió responder a las necesidades y expectativas particulares de los

estudiantes, mejorar el rendimiento académico y reconocer las habilidades propias y de los pares. Así mismo, las estrategias de enseñanza generaron ambientes educativos que ayudaron en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación, ajustes al currículo inclusivo que permitieron formar estudiantes con habilidades en cooperación; capaces de brindar ayuda mutua y valorar al otro como un ser diverso.

La incidencia del AC y el DUA en la educación inclusiva, permite concluir que la correlación de los componentes y principios de dichas estrategias, coadyuva al fortalecimiento de los procesos inclusivos en el aula, los cuales posibilitan el mejoramiento de los niveles de aprendizaje, participación y comprensión de las temáticas abordadas a partir de los componentes específicos.

Palabras Claves: Educación Inclusiva; Currículo Inclusivo; Aprendizaje Cooperativo; Diseño Universal del Aprendizaje; Competencias básicas; comprensión lectora; Concepto geográfico de territorio.

Abstract

The aim of this research is to determine the impact of Cooperative Learning (CL) and Universal Design for learning (UDL) strategies in inclusive education with different populations in public schools. The research was carried out in four district educational institutions, with a total sample of 123 students, and the class were development in different areas and grades; in second grade, directed in development of Basic competences; in third degree, focused on improving reading comprehension; And in eighth grade, focused on construction of geographical Territory concept.

This research studies three categories: *Inclusive Education*, (Learning, Participation and Curriculum), *Teaching Strategies* (CL and UDL), and *Specific Component* (Basic Competences, Reading Comprehension and Geographic Territory Concept); it was approached from the socio-educational perspective, under the design of Action Research with a qualitative approach, developed in three phases: initial and final assessment, implementation, analysis of results and discussion. In the same way, classroom implementations were based on the articulation of teaching and learning strategies, through the identification of their particular elements, with the purpose of adapting, implementing and optimizing them in favor of an Inclusive Education.

The results derived from the implementation of the research in the three experiences, shows important evidential contributions in the strengthening of Inclusive education, it allowed to respond the needs and expectations of the students, to improve the academic performance and to recognize their own skills and their peers. Also, the teaching and learning strategies generated educational environments that helped in learning process and participation, teaching students with cooperation abilities.

In conclusion, the incidence of CL and UDL in inclusive education with different populations at public schools, strengthened the processes of learning, participation and understanding the addressed topics.

Key Words: Inclusive Education; Inclusive Curriculum; Cooperative learning; Universal Design for Learning; Basic skills; Reading comprehension; Geographic territory concept.

Introducción

La presente investigación surge de la imperiosa necesidad de hacer cambios significativos en los procesos educativos tradicionales en las instituciones de básica primaria y secundaria, dado que estos no responden efectivamente a las particularidades de los educandos, especialmente a las de aquellos que presentan dificultades de comportamiento, de aprendizaje o que se encuentran en condición de discapacidad; razón por la cual se requiere llevar a la práctica, lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional, las políticas y manifiestos de organismos internacionales en cuanto al tratamiento de la diversidad, activando en las aulas, estrategias innovadoras que minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación en los escenarios escolares.

Por lo anterior, el propósito de este estudio es aportar a los procesos educativos de las instituciones participantes (Institución Educativa Distrital el Libertador INSEDIEL, Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED, Colegio Salitre Suba IED y Colegio Tom Adams IED), acciones orientadas para la atención pertinente de la diversidad; para ello se propuso vincular dos estrategias de enseñanza altamente significativas, el Aprendizaje Cooperativo (AC) y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), con el fin de potencializar sus bondades y favorecer una educación para todos.

En el primer capítulo se presenta la descripción del problema, allí se hace un recuento de las principales situaciones que han enmarcado los procesos de inclusión a nivel nacional e internacional y las propuestas de algunos autores para dar solución a estas problemáticas. En un segundo apartado, se hace referencia a los antecedentes del problema, en los que se revisaron los hechos que han rodeado la incursión en los procesos de inclusión en cada una de las cuatro instituciones educativas participantes.

El segundo capítulo contiene la revisión de la literatura que aborda los principales constructos que enmarcan teórica y conceptualmente la presente investigación, así como el estado del arte, con la presentación de algunos trabajos significativos previos sobre el tema de interés. El marco teórico, se encuentra organizado en cuatro apartados así: 1. Fundamentos de la Educación inclusiva desde la perspectiva de los autores Ainscow, Stainback y López Melero, 2. La teoría constructivista desde los planteamientos de Vigostky, Ausubel y Piaget, y las estrategias de enseñanza: Aprendizaje Cooperativo con fundamentación desde Johnson & Johnson, Arias y Pujolás; y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) desde los postulados del Center Applied Special Technology, 3. Los núcleos temáticos dados en el currículo, que corresponden a cada experiencia desarrollada: competencias básicas en la asignatura de Lenguaje, comprensión lectora en las asignaturas de Ciencias, Sociales, Ética, Inglés y Español y concepto geográfico de Territorio en las asignaturas de Sociales, Democracia y Ética. La segunda parte de este capítulo corresponde al estado del arte, en el cual se relacionan las investigaciones hasta ahora realizadas sobre las estrategias de enseñanza: AC y DUA, la educación inclusiva y los núcleos temáticos. Esta revisión evidenció la escasa literatura asociada con las estrategias articuladas y más aún de éstas, con los núcleos temáticos; lo que reafirma la necesidad de ahondar en estos temas en el marco de la presente investigación.

En el tercer capítulo se describe la metodología, la cual se desarrolla desde una perspectiva socioeducativa, un enfoque cualitativo y bajo el diseño de investigación Acción Educativa, pues es de carácter autoreflexivo respecto a la práctica particular de las investigadoras. Así mismo, se describe el contexto de las instituciones educativas participantes, las herramientas de recolección de información, la caracterización de los participantes, las consideraciones éticas y la definición de las categorías y subcategorías de análisis.

En el cuarto capítulo, Análisis de resultados, se describen los resultados de las aplicaciones iniciales y finales del *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje y la herramienta de valoración pedagógica del componente específico*, así mismo los datos obtenidos con las demás herramientas empleadas para este fin, diarios de campo, rúbricas, trabajos de los estudiantes y reportes de notas. Estos resultados con base en la triangulación evidenciaron un avance significativo, producto de la implementación combinada de las estrategias abordadas por esta investigación.

En el capítulo 5, se hace la discusión de los resultados de todas las experiencias a la luz de los diferentes autores expuestos en el marco teórico y de las categorías y subcategorías propuestas en esta investigación. La parte final del capítulo, hace referencia a las conclusiones, recomendaciones y limitantes de la investigación, así como a las preguntas que surgieron para ser desarrolladas en futuras investigaciones y su respectiva proyección.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema

Descripción del Problema

Durante los últimos 20 años, la educación en Colombia al igual que en muchos países del mundo, se ha visto en la necesidad de transformar los sistemas y procesos educativos, para dar respuesta a las múltiples necesidades y particularidades de los estudiantes en todos los niveles de formación. Sin embargo, la realidad presente en la diversidad, evidencia que la capacidad de adaptación y respuesta de las instituciones educativas a dichas necesidades no es suficiente, en la medida en que prevalece la educación tradicional prevista para estudiantes promedio con características homogéneas, haciendo difícil el acceso, la participación y el aprendizaje de la totalidad de los escolares, principalmente de aquellos que se han visto vulnerados por pertenecer a minorías étnicas, ser víctimas del desplazamiento forzoso, tener condiciones de discapacidad, dificultades notorias de aprendizaje o de comportamiento, estar en extra edad, tener situaciones crónicas de salud, dificultades socio-económicas, estar en procesos de reintegración social, talentos excepcionales o simplemente una ideología diferente.

Ante esta situación, surgen políticas tendientes a garantizar el acceso a la educación, tal y como se establece en la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), la Declaración de Salamanca (1994), el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000), el Temario Abierto de Inclusión (2004) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008), en los cuales se estableció que la escuela debe garantizar el derecho a la educación para la totalidad de sus estudiantes, partiendo del reconocimiento de sus capacidades y no de sus limitaciones, para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación y, satisfacer de forma pertinente sus necesidades.

En el caso específico de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dentro de sus disposiciones legales (Constitución Política de Colombia de 1991, Ley 115 de 1994, Decreto 2082 de 1996, Ley 361 de 1997, Ley 715 de 2001, Ley 762 de 2002, Decreto 470 de 2007, Ley 1346 de 2009), ha ordenado a las Instituciones de Educación Básica y Media, abrir sus puertas a una educación inclusiva en la que se requiere realizar ajustes en las políticas, culturas y prácticas pedagógicas institucionales, en donde se concibe que la educación debe ser un derecho para todos, sin exclusión alguna. Con base en lo anterior, el MEN (2007) afirma que la inclusión debe ser uno de los pilares fundamentales para favorecer una educación de calidad, pertinencia y equidad, pues propone que:

(...) gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia (MEN, 2007).

Esta situación ha traído consigo posturas en contra, debido principalmente a la falta de formación de los docentes en torno a estrategias de enseñanza a poblaciones diversas, a la escasa sensibilización frente a la diferencia de parte de los miembros de la comunidad educativa, a la carencia de recursos materiales y profesionales de apoyo a la inclusión, a las crecientes apariciones de necesidades particulares por parte de los estudiantes, a la falta de apoyo y de empoderamiento de las familias hacia los procesos académicos y sociales de sus hijos, a la insuficiente existencia de lineamientos y políticas institucionales claras en torno al tema, entre otras.

Partiendo de este contexto, resulta evidente que en las instituciones educativas participantes, se requiere iniciar un proceso de formación docente que les permita a éstos adquirir

habilidades en el manejo de recursos, herramientas y didácticas pedagógicas que posibiliten romper las barreras presentes en la institución y reorientarlas hacia la atención a la diversidad en el marco de la inclusión.

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que en los hallazgos y avances identificados en múltiples experiencias iberoamericanas que se han desarrollado en términos de educación inclusiva, se puede observar que en general todas ellas apuntan hacia la consolidación de una cultura de aceptación y reconocimiento del otro, como eje central de las políticas de diversidad, basadas en la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Prueba de ello, lo constituyen la relación que se ha establecido entre el trabajo cooperativo (sumado a otras estrategias de enseñanza) y la inserción de población vulnerable en el contexto escolar, que ha derivado en la adecuación de ambientes de aprendizaje significativos; en donde todos aportan desde su conocimiento, en pro de mejorar las prácticas educativas cotidianas.

Ahora bien, la incorporación de estrategias de enseñanza que sean aplicables a toda la población estudiantil que está en el aula de clase, exige por parte del docente identificar los ritmos, niveles y estilos de aprendizaje de los estudiantes, para seleccionar y aplicar aquellas estrategias que más respeten la diversidad y generen esquemas de aprendizaje inclusivos, independiente de las características particulares de cada uno de ellos.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, en esta investigación se plantean dos estrategias específicas que serán implementadas por los docentes en el aula, esto es, el Aprendizaje Cooperativo (AC) y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA); entendidas como herramientas pedagógicas altamente significativas que aportan en los procesos de educación inclusiva, ya que disminuyen las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y adolescentes

que diariamente conviven en el escenario escolar, y permiten la construcción de ciudadanos tolerantes, empáticos y críticos ante la realidad en la que se hallan inmersos.

En el marco de este proceso de transformación, el presente ejercicio investigativo está abocado a asumir un nuevo reto: establecer una relación dialógica y de complementariedad entre las dos estrategias en mención, de tal manera que se potencialicen al máximo sus bondades y beneficios; lo que a la postre la convertiría en una de las innumerables experiencias pedagógicas iberoamericanas que le apuestan a la Educación para Todos, es decir, a la edificación de contextos escolares democráticos en los que se privilegia la heterogeneidad, la equidad y la inclusión social.

Antecedentes del Problema

Los ajustes al currículo escolar y la reformulación de las estrategias pedagógicas y didácticas que actualmente requiere la escuela colombiana para afrontar las exigencias de la educación inclusiva, demandan un esfuerzo conjunto entre los diferentes miembros de la comunidad educativa; dado que el desafío que emerge en este contexto parte del propósito fundamental de recrear ambientes inclusivos en los que se garantice la integración e inserción de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, y no sólo de aquellos que tienen una condición particular (física, cognitiva, social, económica y cultural).

Desde esta perspectiva, los escenarios escolares en los que se llevará a cabo este desafío, tienen unas dinámicas y prácticas institucionales propias que evidencian la concepción y ejecución de las políticas educativas centradas en la educación inclusiva. Es así, como desde los lineamientos propuestos por la SED, dos de las instituciones educativas que hacen parte de esta investigación, son catalogadas como colegios de inclusión, porque cuentan con docentes de apoyo que se dedican

exclusivamente a atender a los estudiantes en condición de discapacidad. Por su parte, las otras dos instituciones no están dentro de esta denominación, a pesar de que tienen educandos en esta condición.

Es por ello, que las características particulares de las 4 instituciones educativas participantes en la investigación, son determinantes para el diseño e implementación de la propuesta de intervención pedagógica, pues a partir de éstas se fijará el rumbo a seguir. A continuación, se precisan los aspectos más relevantes de cada colegio participante, haciendo énfasis al proceso de inclusión, iniciativas, programas, proyectos y ajustes que se hayan realizado en dichos escenarios escolares.

Colegio El Libertador

La Institución Educativa Distrital El Libertador INSEDIEL -Técnico en Informática- es aprobada en el año 2002 bajo la resolución 2498, en la cual se autoriza a la institución educativa para la enseñanza en los niveles de preescolar, básica y media técnica. El Proyecto Educativo Institucional -PEI- “Ser, Saber y Hacer para Transformar y Trascender”, está orientado desde los principios de: competitividad, trabajo en equipo, investigación y cuidado de sí mismo y de su entorno, los cuales buscan formar estudiantes comprometidos con su formación y su contexto. Así mismo, desde el PEI se plantea educar en pro del crecimiento integral de los estudiantes, se proyecta dinamizar en los estudiantes procesos de pensamiento que les permitan construir competencias básicas, laborales y de continuidad, para lo cual se generan ambientes de aprendizajes democráticos y convivenciales en los cuales se evidencia construcción de valores.

En los principios institucionales el trabajo en equipo es fundamental, ya que en la comunidad educativa se hace énfasis en la comunicación asertiva, las buenas relaciones

interpersonales, la tolerancia, la negociación en pro de una meta común, buscando que los espacios de formación sean los más propicios para el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otro lado, para atender los principios propuestos en el PEI, se plantea el modelo pedagógico formativo significativo, en el cual se expresan las competencias del ser, saber y hacer, desplegadas en ejes comunes para la formación de proyectos por grado, y en ejes sistemáticos de las áreas para problematizar la realidad y hallar sustento académico, con el fin de que los ejes permitan que los estudiantes establezcan nuevas relaciones conceptuales y sociales. Así mismo, se motiva el desarrollo de procesos investigativos liderados por docentes en los cuales participan los estudiantes, sin embargo, hasta el momento no existen registros de investigaciones realizadas en la institución.

Los docentes del colegio son autónomos en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrollan en el aula, siempre que se cumpla con el carácter formativo significativo, además que estén en coherencia con los principios y metas de la institución. No obstante, al indagar acerca de las estrategias de enseñanza aprendizaje: Aprendizaje Cooperativo -AC- y Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA-, en los documentos revisados (actas del consejo académico del año 2015 y PEI) no está escrito un reporte sobre si los docentes las utilizan permanentemente en el aula. En diálogo con algunos docentes expresaron que usan el trabajo en grupo y por parejas en actividades específicas.

Por otro lado, el INSEDIEL inicia el proceso interno de pensar la educación inclusiva en el año 2014, con el nombramiento de una profesional en Educación Especial enviada por la Secretaria de Educación del Distrito -SED-, es así como inicia la ejecución del decreto 366 de 2009, en el cual se reglamenta “la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los

estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” MEN (2009).

En el segundo semestre del año 2014 y a lo largo del 2015, la educadora especial identificó discapacidades en los estudiantes, apoyó los procesos académicos de los estudiantes y las adaptaciones curriculares con los docentes, realizó sensibilización con padres de familia y docentes, así como también generó remisiones necesarias al sector salud, en la búsqueda permanente de lograr atención integral para los estudiantes. Durante este mismo período, en la institución se diagnosticaron aproximadamente 75 estudiantes con discapacidad cognitiva, de los cuales 35 son de primaria y específicamente 17 estudiantes son de la jornada tarde de la sede b, además existen estudiantes con hipoacusia y baja visión.

Para atender las necesidades encontradas se hace la solicitud a la SED de una educadora especial. La SED nombra otra docente de apoyo a la inclusión para el INSEDIEL en el año 2016, docente que llega a conformar el equipo de Educación Especial, el cual trabaja interdisciplinariamente con las Orientadoras, en pro de desarrollar ajustes razonables para que los estudiantes puedan sentirse parte activa del proceso.

En el año 2016 se realizó el primer foro institucional dedicado a la educación inclusiva “Apostándole a la diferencia”, cuyo objetivo fue sensibilizar a la comunidad educativa acerca de cómo viven y perciben el mundo las personas que tienen ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades diferentes, barreras para el aprendizaje y la participación. Debido a que, a pesar del trabajo realizado por el equipo de educación especial y de orientación, existen docentes indiferentes a la diversidad del aula, y padres de familia que no saben cómo apoyar y motivar a sus hijos.

Sin embargo, al interior del PEI y del SIE no existe un apartado dirigido a la inclusión de los estudiantes, razón por la cual, esta investigación es pertinente para aportar en el camino de

buscar estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan desarrollar una educación inclusiva en el INSEDIEL.

Colegio Entre Nubes Suroriental

Una vez realizada una exhaustiva revisión respecto a los eventos que precedieron o enmarcaron la incursión en los procesos de educación inclusiva del Colegio Entre Nubes Sur Oriental, se logró establecer que estos iniciaron en el año 2009, cuando una de las maestras de primaria de la jornada tarde, mostró especial interés por trabajar con estudiantes de diferentes grados de primaria que presentaban diversos ritmos y estilos de aprendizaje, para tal fin los acogió en su aula regular grado segundo, esto motivó que llegaran a la institución más estudiantes con estas características y que sus compañeros docentes enviaran a ella aquellos niños que presentaban algún tipo de diversidad funcional.

En el año 2013, se evidenció que el funcionamiento de esta aula no correspondía a las disposiciones legales para el tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas, por esta razón en el año 2014 se solicitó por parte del Departamento de Orientación la asesoría de la Dirección de Inclusión de la Secretaría de Educación del Distrito -SED-, quienes al visitar la Institución hicieron la recomendación que los niños que se encontraban en la mencionada aula del grado segundo, debían asistir a sus respectivos grados bajo la dirección de su maestro titular.

Asimismo, en esta transición hacia los procesos establecidos legalmente para la atención a la diversidad, fueron nombradas por la SED dos profesionales de apoyo pedagógico a la inclusión, quienes desde ese entonces han procurado desarrollar las funciones expresadas en el artículo 10 del decreto 366 de 2009, con el fin de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación.

Cabe anotar que en este proceso se ha presentado un poco de resistencia por parte de los maestros, especialmente en lo referente a los ajustes razonables.

Un hecho que marcó la transición del Colegio Entre Nubes Sur Oriental hacia la educación inclusiva, fue la reformulación del horizonte institucional. Este proceso se llevó a cabo durante el año 2014, a través de una construcción colectiva de la comunidad educativa, lo que dejó como resultado la definición del Proyecto Educativo Institucional -PEI- “Formamos para la excelencia humana”, que resalta la integración entre la excelencia académica y la formación humana; con miras a formar ciudadanos críticos, transformadores, con sentido social y humano que construyan y enriquezcan su territorio. En este proceso de reformulación se eligió el Modelo de pedagogía conceptual con enfoque por competencias, dado que es afín con la misión, así mismo, se enfatizó la importancia de la transversalización de todos los proyectos orientados por los principios (Identidad, liderazgo, excelencia y equidad) y valores (Capacidad de amar, resiliencia y autonomía) elegidos y conceptualizados también en la mencionada construcción colectiva. (Acuerdos de Convivencia Escolar Colegio Entre Nubes Sur Oriental 2015-2106). En esta reformulación se destaca la incorporación de las palabras “diversa e incluyente” en la visión y en la misión del colegio. De igual manera, se describen los criterios de acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad, algunas acciones pedagógicas para la atención de dichos estudiantes y la importancia de la corresponsabilidad de la familia.

Con el fin de contrarrestar el desconocimiento de los docentes frente a los procesos de inclusión, desde el año 2014, se han desarrollado talleres de sensibilización dirigidos a docentes y directivos docentes y a partir del año 2016, se realizaron diferentes actividades de sensibilización dirigidas a estudiantes, para este fin, el Departamento de orientación contó con la importante participación de IDR (Instituto Distrital de Recreación y Deporte) y su proyecto “Zonas

Sensibles”, estudiantes de diferentes cursos, jornadas y sedes experimentaron a través de las actividades propuestas, las emociones, percepciones y sentimientos que pueden vivir sus compañeros.

En los años 2015 y 2016 en el mes de octubre, se desarrollaron encuentros recreo-formativos, con el objetivo de fortalecer el tejido familiar y de acercar a la comunidad educativa a la formación integral de los estudiantes, para ello se diseñó un circuito de actividades lúdico formativas que abordaban las principales problemáticas de la institución y las estrategias para tratarlas efectivamente. Una de las estaciones del circuito fue preparada específicamente para dar a conocer los aspectos más relevantes de la inclusión educativa y la promoción de actitudes empáticas.

El día 11 de agosto del año 2016, se desarrolló el Foro Institucional “Entre Nubes Camino a la Inclusión”, que contó con la participación de diferentes agentes de la comunidad educativa e invitados externos que presentaron a través de sus ponencias, una panorámica frente al tratamiento de la diversidad.

Por otra parte, es importante señalar que la red local de orientadores de San Cristóbal, específicamente la línea de investigación y aprendizaje en la cual participan las orientadoras de la institución, también se ha pronunciado frente a este importante tema y ha desarrollado durante el año 2016 una caracterización de los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación de los colegios de la localidad, también han realizado jornadas de sensibilización con los orientadores de la localidad y se encuentra en proceso de construcción por parte de la línea, un proyecto de fortalecimiento cognitivo y de desarrollo de habilidades para la vida.

A pesar de todos los acontecimientos que han favorecido los procesos de inclusión, son muchas las necesidades del colegio en este aspecto, pues aún existen prácticas que representan

fuertes barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Por esta razón además de fomentar la formación docente, adecuar los planes de estudio, promover en toda la comunidad la cultura de la inclusión, es necesario desarrollar propuestas innovadoras en las aulas, como la que representa el presente estudio.

Colegio Salitre-Suba

El Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá, ante la necesidad de transformar los procesos educativos acordes a las necesidades de la población y de garantizar el derecho a la educación, ha promovido en las instituciones educativas oficiales la posibilidad de facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje a todos los estudiantes.

Es así, como parte de estas transformaciones, respondiendo a las políticas educativas de inclusión, el colegio salitre de suba es considerado como uno de los colegios de Bogotá que fortalecen la educación inclusiva en la localidad 11 de Suba.

Para mayor comprensión del contexto de investigación en la experiencia 2, el colegio Salitre Suba, bajo la propuesta de la misión y visión, se considera una institución formadora de seres humanos en la dimensión ética, estética y científica, con el fin de autogestionar el proyecto de vida de los estudiantes, desde una perspectiva empresarial en el ámbito ecoturístico a través de aprendizajes significativos.

De esta manera, todas las prácticas al interior de la institución con la implementación del PEI, apuntan a promover y vivenciar valores que promulguen el respeto a la diversidad; dinamizando de esta manera los principios de la convivencia escolar en la formación para los derechos humanos. Dichos principios fortalecen el derecho a la participación, a la formación

integral, a la no discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, y a la corresponsabilidad de la familia, generando de esta manera ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes en la institución.

Para lograr dicho objetivo, el colegio cuenta con 150 docentes, quienes trabajan implementando proyectos de aula transversales, en cada uno de los ciclos. Ejemplo de lo anterior, son los proyectos institucionales llamados en ciclo inicial Subarte, en ciclo 2 y 3 Ecolturizate y ciclo 4 y 5 Proyecto PAPA. Dichos proyectos que van de la mano con la misión y la visión del colegio, se fundamentan en tres pilares que son: territorio, turismo y tiempo libre, promoviendo a partir de estos conceptos, tres valores fundamentales a la luz de la ecología humana que son: autoconocimiento, el yo como construcción social y cuidado del medio ambiente.

Teniendo en cuenta las prácticas institucionales el colegio salitre de suba, desde el año 2014 se encuentra inscrito en la UNESCO, como colegio garante en la protección de los derechos de las niñas y los niños, promoviendo un trabajo interdisciplinario y transversal acercándose de esta manera al tema de la inclusión escolar.

El Colegio Salitre- Suba, actualmente cuenta con 90 niños diagnosticados, con discapacidad cognitiva leve y moderada, así como otro segmento de la población estudiantil está asociado a condición de desplazamiento forzoso, dificultades de aprendizaje y convivenciales. La mayoría del tiempo, los niños que presentan diagnóstico se encuentran en el aula regular, pero a la vez cuentan con el apoyo de los docentes de inclusión.

El departamento de orientación junto con los docentes de inclusión, apoyan niños en situación de discapacidad cognitiva leve y moderada una vez a la semana, desarrollando

habilidades acordes con su ritmo de aprendizaje y estableciendo constantemente comunicación con la familia y los docentes, para facilitar los procesos de inclusión.

Dentro del trabajo propuesto a nivel institucional, se cuenta con apoyo externo de la Universidad Javeriana, con estudiantes en práctica de la facultad de psicología, quienes hacen acompañamiento en las aulas, desarrollando un plan de intervención adicional que complementa las actividades propuestas en clase; con el objetivo de hacer ajustes en los procesos de inclusión en unión con los docentes.

Por otro lado, los docentes de inclusión en la semana institucional han desarrollado jornadas de capacitación, proponiendo estrategias de trabajo en el aula; con el fin de fortalecer los procesos de sensibilización, aceptación y flexibilización curricular acorde a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, apoyando de esta manera los procesos de inclusión. (Anexo 1).

En el año 2016, frente a la necesidad de hacer ajustes a nivel curricular y solucionar los problemas que en la cotidianidad se presentan dentro y fuera del aula, se ha propuesto en el consejo académico mayor capacitación e intervención por parte de los docentes de inclusión hacia la comunidad educativa, con el fin de implementar procesos de sensibilización hacia los docentes y trabajar de manera conjunta en la flexibilización del currículo; dado que la mayoría de los docentes de la institución aun no cuentan con estrategias de trabajo a nivel curricular, en procesos de flexibilización, adaptación del sistema de evaluación y en general todo lo que se requiere para un ambiente que propicie la educación inclusiva.

En cuanto a prácticas docentes que involucren estrategias de aprendizaje cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje se ha observado que la mayoría de ellos, a la luz de las propuestas realizadas en los proyectos que alimentan el PEI, han empleado didácticas que hacen evidente el

uso de estas estrategias, como por ejemplo, la huerta escolar, el proyecto Ecolturizate con sus pilares yo-convivo, yo-juego, yo-comunico y la implementación del uso de diversas herramientas con los niños de ciclo 1, entre otros.

De esta manera, se puede concluir que el colegio Salitre-Suba, dando respuesta a las diversas condiciones sociales y de normatividad, ha iniciado con sus docentes y estudiantes aproximaciones en el tema de educación inclusiva. Sin embargo, aún se hacen evidentes vacíos en procesos de sensibilización y de implementación de estrategias que permitan crear el ambiente propicio para lograr una verdadera atención a la diversidad.

Colegio Tom Adams

Para determinar los procesos que ha adelantado el colegio en términos de la atención a la diversidad, se realiza la revisión de algunos documentos institucionales como el PEI, el Manual de Convivencia, el Plan de Estudios y el SIE; cuyos resultados apuntan que no se concibe la educación inclusiva como un elemento transversal en el proceso formativo de los estudiantes, pues en el PEI tanto en el horizonte institucional como en la misión, visión, propósitos, valores, creencias (a nivel académico, convivencial, familiar, cultural y espiritual) y modelo pedagógico, tan sólo se hace alusión a algunos términos o conceptos relacionados con el proyecto de atención a la diversidad en la escuela, como por ejemplo igualdad, equidad, participación, pluralidad y dignidad.

Por su parte, en el Manual de Convivencia no se hace ningún tipo de mención al enfoque diferencial, por el contrario, en el capítulo III que hace alusión a los derechos de los estudiantes, específicamente en el numeral 2 se afirma, que los educandos tienen derecho a “ser respetados (...)”

sin distinción de raza, religión, clase social, opinión política, defecto físico, condición familiar o económica” (p. 15); lo que quiere decir que los escolares que posean alguna dificultad motora o sensorial, son concebidos por la institución como educandos que poseen diferencias en su apariencia física y no como niños, niñas o adolescentes que pueden estar en condición de discapacidad.

Entre tanto, en los Planes de Estudio de la institución se observa la inexistencia de estrategias y/o metodologías que respondan satisfactoriamente a las necesidades de todos los estudiantes; de hecho, la única área del currículo escolar que se acerca de alguna manera a lo que exige la atención a la diversidad, es el área de Ciencias Sociales (específicamente en las asignaturas de Democracia y Ética), ya que entre las estrategias o principios rectores que emplean los docentes se hallan el trabajo en equipo, el apadrinamiento, el líder rotativo y la tutoría entre iguales.

Ahora bien, sumado a la revisión de los documentos institucionales antes señalados, se lleva a cabo una visita al departamento de orientación escolar del colegio, con el fin de establecer otra lectura frente a la educación inclusiva y así obtener información relevante que permita efectuar comparaciones con los resultados del análisis documental realizado. En el diálogo sostenido con el orientador escolar, se logra evidenciar que la política nacional de educación inclusiva aún no se ha formalizado en la institución, toda vez que en ésta no se tiene un seguimiento riguroso de los estudiantes cuyo diagnóstico médico indique algún tipo de discapacidad (cognitiva, neurológica, motora, sensorial, comunicativa, psicológica), ni tampoco se tiene una caracterización de la población afrodescendiente, en situación de desplazamiento, indígena o LGBTI, dificultades comportamentales, niños trabajadores, víctimas del conflicto armado, población en riesgo social, diversidad en estilos y ritmos de aprendizaje.

En este orden de ideas, el orientador asegura que los únicos casos de discapacidad que se han logrado identificar en la institución (gracias a la colaboración de los padres de familia), son 18 en la jornada de la mañana y 8 en la tarde (dificultades en el área cognitiva, sensorial y motora); no obstante se presume, que de acuerdo con el desempeño escolar de un grupo de estudiantes a los que algunos docentes les han hecho seguimiento y por lo tanto, han sido remitidos al departamento de orientación escolar, aproximadamente entre 16 educandos de la jornada mañana y 11 de la tarde, también tendrían algún tipo de discapacidad (especialmente de corte cognitivo y sensorial). En cuanto a la presencia de población en el colegio perteneciente a alguna minoría, el orientador subraya que al menos 20 estudiantes de la jornada mañana y 24 de la tarde son afrodescendientes, mientras que 30 escolares de la mañana y quizás unos 25 de la tarde, hacen parte de la comunidad LGBTI; pero no tiene identificado los educandos en condición de desplazamiento ni miembros de grupos indígenas.

A propósito de los datos antes mencionados, el orientador hace la aclaración que a pesar de que la institución cuenta con esta información preliminar sobre las especificidades de sus estudiantes, carece de un enfoque de atención a dichos grupos poblacionales, pues como el colegio no es catalogado por la SED como un escenario educativo de corte inclusivo, éste no se ha preocupado por formular e implementar estrategias eficaces que propendan por el respeto a la diversidad. A pesar de esto, desde la orientación escolar se han realizado jornadas de sensibilización frente a la discriminación de la que han sido objeto muchos de estos estudiantes, dado que en la mayoría de los casos han sido señalados y hostigados, hasta el punto de excluirlos del grupo social al que pertenecen.

Estas charlas dialógico-reflexivas que son fruto de la iniciativa del departamento de orientación, no solo fueron diseñadas para intervenir pedagógicamente a los cursos donde se encuentran estos estudiantes, también fueron pensadas para sensibilizar al equipo de docentes que poseen carga académica en dichos cursos, ya que según las versiones suministradas por los mismos escolares, se ha observado una tendencia leve hacia la discriminación por parte de algunos educadores, quienes han mostrado cierto rechazo a estudiantes de alguno de estos grupos poblacionales.

De acuerdo con los argumentos presentados hasta el momento, se evidencia la apremiante necesidad de vincular pedagógicamente esta población a la vida estudiantil, de tal forma que el colegio comprenda la importancia de darle un verdadero lugar a la diversidad escolar; por ello desde los documentos institucionales como el PEI, el Manual de Convivencia y los Planes de Estudio y sobre todo, desde la práctica educativa cotidiana, se requiere promover el respeto por la diferencia, la dignidad humana y la igualdad de oportunidades. Por consiguiente, la tarea que emana de esta realidad educativa consiste en formular reestructuraciones considerables en términos de la renovación de las temáticas y las metodologías planteadas en las diferentes áreas del conocimiento, con el propósito de empezar a recorrer un largo camino de transformaciones en las que se tenga conciencia frente al rol decisivo que juegan instituciones sociales como la familia y la escuela, en el proceso de adaptación, socialización, aceptación y reconocimiento del niño, niña o adolescente que se encuentra en condición de vulnerabilidad, puesto que cotidianamente su participación en el grupo social al que pertenece, es limitada.

Para concluir, resulta evidente la existencia de un vacío importante en este campo, razón por la cual, se considera viable la posibilidad de realizar un ejercicio de investigación con el que

se busque no sólo mejorar los procesos de inclusión educativa, sino, además, renovar los planes curriculares y las estrategias de enseñanza a partir de la implementación del trabajo cooperativo y el diseño universal del aprendizaje como ejes estructurantes del acto educativo.

Pregunta de investigación

¿Cómo inciden las estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del aprendizaje, en los procesos de educación inclusiva de poblaciones diversas en la escuela?

Objetivos

Objetivo General

Determinar la incidencia de las estrategias Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje en los procesos de educación inclusiva de poblaciones diversas en la escuela, a través de tres experiencias en colegios oficiales de Bogotá.

Objetivos Específicos

- Identificar el estado actual del proceso de educación inclusiva y las posibles estrategias que incorporan en sus prácticas cotidianas los docentes, para atender a la diversidad en cada una de las instituciones participantes.
- Analizar la incidencia de la propuesta en los procesos de aprendizaje y de participación de todos los estudiantes, desde el marco de la educación inclusiva, en cada una de las experiencias abordadas.
- Describir posibles ajustes curriculares que hayan favorecido la atención educativa a poblaciones diversas en cada una de las experiencias abordadas.

Justificación

Las instituciones educativas que hacen parte de este proceso de investigación, presentan algunas similitudes en lo concerniente a la carencia de un esquema de trabajo claro y definido que apunte de manera efectiva y eficaz, hacia la atención a la diversidad.

Es por ello, que dadas las particularidades de los cuatro contextos educativos en los que se inscribe la presente propuesta, se erige la pertinencia de un estudio de esta naturaleza, pues a través de un ejercicio de intervención pedagógica con enfoque inclusivo, es posible mitigar todas aquellas acciones que atentan contra la dignidad humana y que van en detrimento de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Nacional; de tal manera que la discriminación, la segregación y la exclusión de la que son víctima un buen número de niños, niñas y adolescentes de estas instituciones educativas, se transforme en acciones guiadas por el respeto hacia la diferencia, la aceptación, el reconocimiento del otro y la participación activa de estos sujetos en el escenario escolar.

Así mismo, la pertinencia de esta investigación se basa en la necesidad de establecer nuevas rutas de navegación en los procesos de educación inclusiva, a nivel de las prácticas educativas en el aula, mediante la combinación de dos estrategias que permiten fortalecer y flexibilizar el currículo, disminuyendo las barreras del aprendizaje y la participación; de tal forma que se aproveche el conocimiento que cada estudiante tiene (independientemente de su condición), haciéndolo más útil y significativo en sus prácticas cotidianas.

En este sentido, el diseño, formulación y evaluación de novedosas y alternativas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de los diversos saberes, es determinante para alcanzar los

resultados deseados, puesto que el objetivo es despertar en el educando el gusto e interés por el conocimiento, además de propiciarle un escenario educativo agradable, cálido y motivante; en el que todos pueden aportar lo que saben, para construir una escuela más versátil, dinámica, flexible y ante todo, cercana a su realidad.

Cabe agregar, que la relevancia social de la educación inclusiva, tiene que ver con la posibilidad de generar cambios significativos en la conciencia de los individuos que trabajan en el marco de este enfoque, ya que erradicar del imaginario colectivo la connotación negativa que se tiene sobre la discapacidad, la procedencia étnica, las creencias religiosas, la orientación sexual, las condiciones socioeconómicas y hasta la afinidad política, no es una tarea fácil; más aún si se parte del hecho de reconocer que los términos o conceptos que se emplean para referirse a las personas que se encuentran en alguna condición de vulnerabilidad, refuerzan la idea de que aquello que se halla fuera de lo convencional, es decir, de lo socialmente aceptable, debe ser rechazado, marginado y estigmatizado.

Desde esta perspectiva, el enfoque de atención a la diversidad también cobra relevancia social en la medida que abre la posibilidad de replantear el papel que han jugado los diferentes actores de la comunidad educativa, para redireccionarlo hacia la adopción de nuevos roles que permitan desarrollar habilidades y destrezas sociales, como la empatía, el trabajo en equipo, la solidaridad, la ayuda mutua, entre otros.

Entre tanto, esta transformación en las relaciones sociales de los agentes educativos, implica considerar las características culturales, sociales e ideológicas de los contextos en los que se encuentran los estudiantes, sumado a sus actitudes y capacidades, para procurar que ellos mismos

sean facilitadores de sus aprendizajes y éstos se conviertan a su vez, en insumos para el desarrollo de la práctica pedagógica guiada por el docente.

Por otra parte, reconocer que todos los estudiantes tienen unos ritmos y niveles de aprendizaje particulares y que es responsabilidad de la escuela realizar los ajustes necesarios en términos de estrategias pedagógicas, currículos flexibles y recursos de apoyo para garantizar la disminución de las barreras para el aprendizaje y el incremento en la participación activa y real de los niños y jóvenes, es una de las implicaciones prácticas que conlleva este ejercicio investigativo; pues siguiendo con los planteamientos de la UNESCO, es necesario ver la educación no como un privilegio al que pueden acceder unos pocos, sino como un derecho de todos.

En consecuencia, estos cambios que se le exige a la escuela de hoy, son altamente relevantes, ya que los estudiantes merecen aprender en condiciones de calidad y participar sin restricción alguna, y por lo tanto, el contexto no puede ser una barrera, sino un facilitador para que exista una verdadera educación inclusiva.

Ahora bien, esta propuesta de investigación que se proyecta hacia la consolidación de las actuales políticas educativas que le apuestan a la inclusión, a la diversidad y a la democratización de la escuela, como un espacio en el que se desarrollan las capacidades ciudadanas necesarias para enfrentar las dinámicas del mundo actual, empoderando a los niños, niñas y adolescentes para que sean capaces de transformar la realidad en la que se hallan inmersos; no solamente fortalece los procesos cognitivos de los estudiantes, sino que además contribuye con el mejoramiento de la convivencia escolar, en tanto que cada quien pueda ser como es, sin temor a la pugna y al señalamiento social.

Este planteamiento, es abordado desde el Index de inclusión escolar (2000), cuando afirma que, para propiciar un buen ambiente de aprendizaje, las instituciones educativas deben contar con todos los recursos necesarios para que las prácticas de aula se transformen e incidan tanto dentro como fuera de la escuela.

De igual manera, resulta pertinente señalar, que el valor teórico de este ejercicio investigativo emerge de la conjunción entre dos estrategias pedagógicas que no se han abordado al mismo tiempo sino de forma independiente, esto es, el Aprendizaje Cooperativo y el Diseño Universal del Aprendizaje; ya que la planeación multinivel diseñada, en la que se logran evidenciar puntos de encuentro entre ellas, constituye el insumo necesario para demostrar que sí es posible trabajar en el aula con las dos estrategias unificadamente.

Del mismo modo, es indispensable considerar que la unión de las estrategias en mención, representa una oportunidad real para comprobar si la literatura existente en materia de AC y DUA, se relaciona en la práctica con lo que ocurre al interior del aula de clase en materia de educación inclusiva; pues el objetivo principal de la investigación es determinar la incidencia de las dos estrategias, en los procesos pedagógicos basados en el enfoque de atención a la diversidad.

Desde esta óptica, la utilidad metodológica que se deriva de esta propuesta de intervención, centrada en la reflexión permanente (planear, ejecutar y evaluar), subyace del rol que asume el docente inclusivo o el docente y la comunidad educativa que asume una educación para la diversidad, dado que conocer e implementar estrategias que faciliten la labor de enseñanza a todos los estudiantes que asisten a sus aulas, aprovechando la diversidad como una fuente de enriquecimiento mutuo y no como trabajo adicional; pone de manifiesto no solo su deseo de hacer un aporte desde su propia experiencia como investigador social, sino además, su interés de

sensibilizar frente a la diferencia, de atender las múltiples necesidades de los estudiantes y de empoderar a las familias en torno al reconocimiento de las capacidades y habilidades de los niños, niñas y adolescentes, y no de sus limitaciones o dificultades.

Finalmente cabe anotar, que el diseño y creación de recursos didácticos novedosos por parte del docente inclusivo, también cobra una gran utilidad metodológica, en la medida que se convierte en material tangible, valioso y motivante para los educandos, sobre todo si se tiene en cuenta que está pensado para responder a las necesidades, ritmos y niveles de aprendizaje de todos los escolares y no solo de aquellos que se encuentran en alguna condición de vulnerabilidad.

Capítulo 2: Marco Teórico

Referentes teóricos generales

El presente trabajo de investigación hace una revisión de la literatura de los conceptos sobre educación inclusiva. La estructura general de esta revisión sirve como línea de base para el desarrollo de los ejes fundamentales que estructuran el tema en torno a la inclusión.

La primera parte se enmarca en los fundamentos de la inclusión y los ejes teóricos y conceptuales que la estructuran. Estos ejes se apoyan en las teorías de los autores como Mel Ainscow, Susan Stainback y López Melero entre otros. Ellos definen conceptos tales como: inclusión, aprendizaje, participación y currículo flexible.

La segunda parte de esta revisión teórica indaga acerca de la teoría constructivista, donde uno de los autores es Vigostky, entre otros, y dos estrategias aplicadas a esta teoría; como son el aprendizaje cooperativo y el Diseño Universal de aprendizaje (DUA), desarrolladas por los autores Juan de Dios Arias, Pujolás y los hermanos Johnson & Johnson.

Fundamentos de la Educación Inclusiva

Las escuelas inclusivas son un reto para la educación contemporánea, es así, como a través de ella, se ha convertido en una institución transformadora de los derechos humanos frente al concepto de la diversidad. Por lo anterior, se expondrán, diferentes conceptos de inclusión, desde una perspectiva política y educativa.

A la luz de las entidades a nivel internacional, el tema de inclusión tiene una connotación prioritaria para la educación, impulsando políticas públicas en los diferentes continentes y promoviendo estrategias de innovación aplicadas en entornos educativos tradicionales convirtiéndolos en inclusivos, garantizando una verdadera educación para todas y todos los niños.

La fuente inspiradora del concepto de inclusión a nivel mundial fue la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 que estableció: “la educación es un derecho humano básico”, derecho reafirmado por el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en 1989. Desde estas concepciones, la educación no se puede concebir únicamente como la adquisición de conocimientos o habilidades, sino que se debe tener presente los factores externos, que influyen en lo social y personal, sin distinción alguna.

Según Ainscow (2004) referenciando a la UNESCO, en el plano de los derechos de los niños, reafirma la importancia de respaldar movimientos que incentiven la inclusión, invitando a hacer cambios radicales con respecto a los enfoques tradicionales en las instituciones educativas y

a la vez, motivando a los gobiernos para que emprendan cambios en leyes y políticas públicas en el tema de la educación inclusiva.

En Colombia, país de diversidad cultural, plantea desde las políticas públicas la universalización de la educación, como una alternativa que da múltiples posibilidades a la diversidad; es así como a nivel local, desde la visión que plantea la Secretaría de Educación de Bogotá (2014), y teniendo en cuenta, la dirección de inclusión e integración de poblaciones, se define la inclusión como:

Un proceso que implica apuestas desde un enfoque diferencial, desde la perspectiva de los derechos humanos, con el fin de materializar las acciones a través de modelos educativos sin exclusiones que den respuestas a las distintas necesidades, condiciones y situaciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales y donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecedor del desarrollo humano.(SED Bogotá 2016).

La educación inclusiva a nivel internacional como nacional, supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, incentivando formas de organizar a las escuelas para que promuevan el desarrollo integral de los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo que motiva la participación, el aprendizaje y la equidad.

Es así, como la educación inclusiva surge del convencimiento de que la educación es un derecho humano básico de una sociedad más justa. Por lo anterior, en el documento Temario Abierto de la UNESCO (2004) se define la inclusión así: “La inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibirlos como un problema” (p.16).

Desde este mismo planteamiento y dado el auge del concepto de inclusión, se resignifica la educación, transformándola en educación inclusiva, para de esta manera, dar respuesta a las

necesidades de la comunidad frente a los interrogantes que se presentan en la práctica cotidiana al interior del aula. Por lo anterior, es importante mencionar las diferentes posturas del concepto de educación inclusiva.

Basado en las políticas de inclusión y entrando al plano educativo, autores reconocidos como Ainscow (1999) destacan la importancia de aceptar los derechos individuales como fundamento de la inclusión, centrándose en todos los estudiantes, prestando atención a todos aquellos que han sido excluidos por el sistema. De esta manera, los niños pertenecientes a minorías lingüísticas, étnicas y otros, son tenidos en cuenta dentro del sistema educativo bajo las políticas educativas de inclusión, evitando de esta manera la exclusión.

Desde otra perspectiva Arnaiz, (1996) define la inclusión como la oportunidad para que todos formen parte de la vida educativa y social de las escuelas, así como de la sociedad en general. El concepto que aquí se expone reivindica la posibilidad de ampliar las escuelas inclusivas a la escuela ordinaria ya que el objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, como física y socialmente.

Stainback (1999), expresa la importancia de establecer la diferencia entre el concepto de inclusión e integración, desde su perspectiva, el término integración hace alusión al acceso a la vida normal de la escuela de la que en algún momento había sido excluido y a la inclusión como la posibilidad de transformar la escuela para que el estudiante acceda a la misma, más allá de lo físico, desde la concepción misma del respeto a la diversidad.

Por lo anterior, el mismo autor propone una visión amplia de ver las escuelas inclusivas como sistemas capaces de construir cambios curriculares que atiendan las verdaderas necesidades de cada uno de los estudiantes, para garantizar la participación haciendo parte de los aprendizajes sin ser excluidos de los procesos de enseñanza. Así propone conceptualmente la diferencia entre la

integración y la enseñanza inclusiva afirmando que: “La integración, implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente” y la enseñanza inclusiva donde: “la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos. (p.22)

Es así como, este autor propone una clara diferencia entre lo que se denomina integración frente a la inclusión, ya que considera que la enseñanza inclusiva debe promover un sentido de comunidad y de apoyo mutuo para lograr el éxito de todos los estudiantes, fortaleciendo el respeto a la diversidad, contrario a la integración, que únicamente propone la adaptación del estudiante al medio escolar.

Las definiciones propuestas por cada uno de estos autores coinciden en afirmar que la educación inclusiva es para todos, evitando de plano la segregación en la escuela, con prácticas de respeto a la individualidad y promoviendo comunidades educativas interesadas en transformar el entorno de los estudiantes con el fin de atender a la diversidad.

Desde esta mirada, se considera a los estudiantes como miembros valiosos para la sociedad. Tal y como lo menciona Pujolàs (2001) en la postura de Ruíz y Giné:

Desde el enfoque de una escuela para todos, es necesario promover la inclusión de todo el alumnado, niños y niñas, adolescentes y jóvenes en la escuela y el instituto como miembros valiosos de la sociedad, con la finalidad de prepararlos para su participación en un mundo complejo y diverso (p. 24)

El reto pedagógico en las instituciones se convierte en respetar la heterogeneidad de intereses y garantizar que el ritmo del aprendizaje, por diverso que sea en los estudiantes, cuente con el debido clima institucional desde el cual se proporcionen las oportunidades de aprendizaje más adecuadas para el desarrollo de habilidades y capacidades de todos y todas.

Es decir, que para lograr la transformación de una escuela tradicional en una escuela inclusiva, se debe sensibilizar a la comunidad educativa frente al respeto a la diversidad, flexibilizar los procesos de aprendizaje desde la pedagogía escolar a partir del currículo e incluir a todos los estudiantes a las dinámicas institucionales, con el fin de lograr una verdadera cultura inclusiva.

Por lo tanto, los procesos de atención a la diversidad se deben orientar al desarrollo de estrategias pedagógicas y acompañamiento psicopedagógico, para lograr el máximo desarrollo y el alcance de potencialidades en los estudiantes a partir de las necesidades y características que los definen como seres diferentes, dado que los procesos de aprendizaje no solamente exigen un nivel de individualización, sino un acompañamiento motivacional dentro de la singularidad como una opción desde la cual se logren visibilizar talentos.

Todos estos conceptos de la educación inclusiva proponen retos interesantes para las comunidades educativas; ya que deben ampliar su visión y reconocer que los cambios se deben dar tanto en lo institucional como en lo actitudinal para lograr una verdadera transformación en las escuelas, en las comunidades que la apoyan y en la sociedad en general.

Lo anterior, lo afirma Stainback (1999) al proponer que el papel del aula inclusiva en la escuela no solo es de tipo físico y espacial, sino un trabajo integrado con y para la comunidad que estimula la colaboración para una educación de calidad, en donde no se debe excluir al estudiante, sino que por el contrario se debe lograr una verdadera inclusión al entorno escolar, valorando la diversidad.

De esta manera, Stainback (1999) afirma que la diversidad debe ser comprendida como un valor que propicia espacios de inclusión y no de exclusión, argumentando que:

Todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad, se cree que la diversidad; refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros (p-26).

Para lograr estos cambios en la educación inclusiva Aiscow y Booth (2000) proponen tres dimensiones que aportan de manera significativa a la transformación de la escuela tradicional en inclusiva, eliminando las barreras de aprendizaje y permitiendo el acceso de los estudiantes a la escuela desde una mirada participativa. Las dimensiones propuestas por los autores son: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas.

La cultura inclusiva, hace referencia a que toda la comunidad educativa -familia, docentes, directivos, docentes de apoyo y administrativos forman parte del proceso educativo de manera inclusiva, orientando sus acciones hacia la motivación y ambientes favorables de aprendizaje que aseguren una verdadera educación para todos y todas.

Las políticas inclusivas proponen que las instituciones de manera coordinada faciliten las condiciones a partir de la flexibilización curricular, adaptación de los planes de estudios y metodologías para disminuir las barreras de aprendizaje y promover la participación, logrando que todos los estudiantes sean incluidos en el proceso educativo.

Las prácticas inclusivas hacen referencia a todas las ayudas didácticas y metodológicas que permiten que todas y todos los estudiantes participen dentro y fuera de la institución y fortalezcan los procesos de aprendizaje, para que esto sea posible es importante que toda la comunidad de manera coordinada participe y se integre con otras instituciones que apoyen los procesos de inclusión.

Por lo anterior, el maestro y la comunidad en general deben aportar, desde sus saberes, herramientas para pasar de prácticas tradicionales en el currículo y flexibilizarlo para hacer de la educación inclusiva una realidad respetando las diferencias y promoviendo una educación para todos.

Aprendizaje y Participación

Son muchos los aspectos que deben cambiar para hacer de una escuela tradicional una escuela con valores inclusivos que elimine las barreras de aprendizaje y respete el derecho a la educación para todos. A través de la historia han existido paradigmas que intentan dar respuestas al tema de la diversidad en la educación.

López (2004) afirma que a través de la historia diversos paradigmas intentan dar respuesta a los retos de la educación. Estos paradigmas se han movilizad desde posturas absolutistas de exclusión, pasando por la segregación con la creación de colegios específicos, para llegar finalmente a las escuelas inclusivas. Esto, como un reconocimiento de la participación de todos en la vida escolar.

Para el mismo autor las diferentes respuestas a los desafíos de la escuela frente a la exclusión se centraron en tres paradigmas a saber: modelo deficitario, modelo de integración y modelo de la cultura de la diversidad. Es así, como el aprendizaje y la participación constituyen un tema central para el modelo de la cultura y la diversidad ya que propone respuestas al reto de lograr escuelas inclusivas; estos conceptos tienen una perspectiva contextual o social en donde las dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos.

Desde este enfoque, la inclusión tiene una connotación amplia ya que contempla tanto lo social como lo educativo. Esto implica intercambio de culturas, promoviendo la participación colectiva, pero a la vez incentivando el respeto hacia la individualidad.

La participación definida por Booth (2002) y citado en el documento Educación inclusiva iguales en la diversidad afirma que:

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo

contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo (p.25)

Otro autor como Ainscow (2004) propone que la participación de los estudiantes aumenta en los ámbitos inclusivos cuando permite la interacción con el currículo, con la diversidad cultural y en general con la comunidad educativa, reduciendo de esta manera toda forma de exclusión.

Por otro lado, el concepto de aprendizaje cambia entonces desde la mirada de la inclusión, evidenciándose más como una actividad social, que como procesos aislados. De acuerdo a Vigotsky citado por el INFOMED (2016) aprendizaje se comprende como:

(...) una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual como hasta el momento se ha sostenido; una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde en la escuela, además, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social. (p.1)

Desde los conceptos de aprendizaje y participación se puede concluir que la escuela inclusiva propone una postura social y cultural donde se visualiza la posibilidad, a través de las prácticas cotidianas, de constituir la escuela en comunidades de aprendizaje y participación.

La escuela, en muchos casos, no se constituye en comunidades de aprendizaje y participación debido a que existen barreras que no permiten procesos de inclusión. De esta manera, en el Índice de Inclusión módulo 3, inspirado en lo propuesto por Ainscow (1999), Booth (2000); y Booth y Ainscow (2002), se definen las barreras para el aprendizaje y la participación como: “un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión”. (p.5)

Partiendo de lo anterior, las barreras de aprendizaje y participación son las condiciones que se presentan al interior y exterior del contexto del estudiante que afectan de manera directa e

indirecta la posibilidad de ejercer el pleno derecho a la educación y minimizan las oportunidades de aprendizaje.

Es así como Echeita (2002), menciona en el Index módulo 3, que hay una dependencia entre las condiciones del estudiante y el entorno que lo rodea argumentando que:

Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas...) que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia con él con calidad o la transición entre etapas a la vida adulta, la discapacidad “reaparece”. Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno (p.12)

El rol del docente es importante cuando este busca nuevas estrategias que permitan la participación de todos los estudiantes disminuyendo así las barreras, sin necesidad de separar a aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y/o los llamados de necesidades especiales.

Ainscow (2002), además expresa, que los obstáculos pueden adoptar muchas formas; unos que se salen del control de los maestros, como materiales deficientes o cursos numerosos de estudiantes. Otro factor externo que se identifica en las instituciones escolares que obstaculiza el aprendizaje y la participación son el ambiente familiar y las experiencias vividas de los niños en los entornos familiares, aspectos estos que son ajenos a la labor de los maestros.

Desde la organización de la escuela es importante destacar que un currículo que no se relacione con las experiencias de los niños, clases mal preparadas, el uso de lenguaje extraño y la falta de creatividad en el uso de los materiales dificulta el desarrollo de una clase que permita la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Así mismo, los factores actitudinales de los maestros o profesores se convierten en barreras para el aprendizaje, cuando rechazan a algunos estudiantes a causa de sus características,

segregándolo al interior del aula o inhibiendo la participación de los mismos en las actividades. Otra de las barreras identificadas por Ainscow (2004) es el de implementar estrategias de apoyo y acompañamiento de adultos a los estudiantes, lo que impide el proceso de inclusión y participación; ya que restringen las actividades del mismo a un trabajo individual y fragmentado, pues en muchas ocasiones están capacitados para esto y lo aíslan del resto de la clase.

De esta manera se destaca que el ayudante de apoyo tenga clara sus funciones, tal y como lo plantea Ainscow (2004) “La planificación orientada a lograr los máximos beneficios de la presencia de dos personas adultas en el aula es esencial y las escuelas tienen que desarrollar unas normativas que estimulen esos procesos de planificación” (p. 99)

Para concluir es importante destacar que el aprendizaje y la participación es la oportunidad de ir más allá del acceso a las instituciones; ya que el niño en su pleno derecho a ser educado de acuerdo a sus necesidades, debe tener todas las condiciones institucionales que le permita desarrollarse de manera integral.

Lo anterior lo resume Blanco (2004) citado por Castillo (2015) de la siguiente manera:

(...) la educación inclusiva defiende el derecho a la educación, a la igualdad y equiparación de oportunidades y a la participación, entendida esta última como el derecho de la población estudiantil a formar parte del centro educativo, a acceder a un currículo común y flexible con los apoyos necesarios, de manera que se asegure en el futuro su participación en la sociedad. (p.140)

El currículo flexible en la escuela inclusiva

En la actualidad, desde el campo político e ideológico; la inclusión permite, a la luz de los tratados y acuerdos internacionales, resignificarse en el ejercicio de los derechos humanos, promoviendo de esta manera una práctica de educación más equitativa y justa frente a las diferencias individuales.

Meléndez (2009) en el concepto de inclusión considera que todas las personas tienen derecho a la educación independientemente de sus condiciones singulares y culturales, afirmando que: “las necesidades educativas especiales en relación con la discapacidad se clasifican en el ámbito de las diferencias personales y se espera que las personas que la presentan se beneficien con las propuestas inclusivas de educación” (p.11).

De esta manera, la inclusión a diferencia de la integración, según Ainscow (2000) citado por Meléndez (2009), responde a la posibilidad de fomentar nuevas formas de aprendizaje para todos los alumnos frente a la diversidad, proponiendo además que el sistema educativo se debe ajustar a las necesidades de sus estudiantes y no los estudiantes al sistema educativo.

Desde este punto de vista, es importante permitir a través de las prácticas docentes la eliminación de las barreras del aprendizaje a través de la implementación del diseño curricular flexible que permita en el marco de la inclusión respetar las diferencias presentadas por los estudiantes.

Según el ministerio de educación nacional colombiano define el currículo inclusivo como:

Aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a toda la oportunidad de aprender. (MEN 2015).

Por lo anterior, se propone ajustar el entorno a los estudiantes en todas las áreas curriculares como un conjunto, eliminando las barreras de aprendizaje, ofreciendo los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje, sin fragmentar ni excluir al interior de un mismo contexto escolar.

Desde una misma perspectiva, Stainback (1999), propone en el tema del currículo inclusivo la posibilidad de adaptar en el mismo tiempo y manteniendo el contexto del grupo, las actividades con el fin de lograr procesos de enseñanza aprendizaje que atiendan a la diversidad.

De esta manera, la mirada de los procesos de planeación de las mallas curriculares por parte de las instituciones y los docentes en la escuela inclusiva debe ser diferente en los logros, dinamizando las didácticas al interior del aula y adaptando los procesos de evaluación para que de esta manera se dé un sentido real a la escuela inclusiva.

No obstante, la mirada que se hace del currículo en las instituciones educativas actualmente, se orienta a planes de estudio rígidos y poco flexibles desde sus objetivos, encaminado más a transmitir una serie de contenidos para cumplir con estándares de tipo nacional e internacional, olvidando la diversidad de características que tienen los estudiantes.

Desde las dinámicas al interior del aula, Arnaiz (2005) propone que el éxito de la inclusión está en poder hacer modificaciones curriculares, acorde con las necesidades de los estudiantes, diseñando objetivos de aprendizaje flexibles y actividades multinivel apoyado en estrategias que faciliten el logro de los objetivos como lo es el aprendizaje cooperativo.

Al respecto Stainback (1999) citando a Ford, desde su perspectiva coincide en su apreciación con Arnaiz manifestando que:

El uso cada vez más habitual de métodos como el de la enseñanza del lenguaje total, las actividades directas el aprendizaje cooperativo y la enseñanza por temas, hace posible adaptarse a un conjunto de alumnos mucho más amplio, el tiempo que proporciona una experiencia más rica a todos los niños. (p-67)

En cuanto a la adaptación de la actividad propone flexibilizar los objetivos modificando las actividades que estén de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, de tal manera que alrededor de un tema giren diversas actividades que faciliten la comprensión del tema desde sus habilidades, por ejemplo: ensayos, murales, exposiciones etc.

De esta manera, las adaptaciones múltiples, permiten la diversidad de estrategias y ajustes curriculares, que hace que cada grupo de estudiantes desarrolle sus objetivos específicos de manera

grupal enriqueciendo el ambiente de clase desde lo curricular, pero también desde lo convivencial a través del trabajo cooperativo.

Para la elaboración de las modificaciones a nivel curricular Stainback (1999) propone que es importante que al interior de las instituciones se fomenten los equipos de trabajo con toda la comunidad educativa, de tal manera que permita hacer los ajustes necesarios a las propuestas de educación inclusiva.

Así mismo, para lograr la flexibilización y el diseño de objetivos, el autor, considera importante la participación de los estudiantes, ya que ellos pueden proponer actividades, conseguir materiales, permitiendo de esta manera, organizar el currículo acorde a las necesidades de ellos, garantizando el éxito de la participación.

En cuanto a las destrezas funcionales, es importante destacar que el aprendizaje de ciertas destrezas no debe ser eliminadas de las aulas ordinarias; ya que se deben dar las jornadas naturales para dichos espacios, no obstante, dichos aprendizajes no deben ser en espacios aislados ni fuera del aula ordinaria ya que dificultará la interacción entre pares. Para aclarar lo anterior Stainback define las destrezas funcionales de la siguiente manera:

(...) es preciso ampliar la definición del término funcional de manera que abarque también las ciencias naturales, el arte, la música, la historia, la literatura y demás materias que se enseñan en los colegios públicos. Todos los alumnos necesitan dominar al máximo posible estas materias para ser capaces de utilizar sus conocimientos y así mejorar su calidad de vida con sus compañeros en el seno de la comunidad (p-98).

Por lo anterior, el autor considera que en un futuro no muy lejano la formación académica no será mutuamente excluyente con la formación de habilidades y destrezas funcionales, ya que es importante la integración de ambas para la educación de todos los estudiantes.

Los objetivos y actividades propuestos en un currículo deben en alguna medida plantearse de manera rigurosa con respecto a los niveles de dificultad para cada estudiante, ya que no se debe

subvalorar las capacidades de los alumnos poniendo objetivos y actividades demasiado fáciles, pues Stainback (1999) considera que: “es necesario mantener unas expectativas elevadas y unos estímulos exigentes fundados en las capacidades y necesidades únicas de cada estudiante para proporcionar a todos los alumnos una educación de calidad” (p.97).

Por lo anterior, se hace entonces necesario, que el sistema educativo esté preparado para realizar modificaciones a nivel estructural en sus currículos, dando herramientas a los docentes para lograr dichos objetivos que viabilicen la educación inclusiva y coadyuven en el logro de cambios trascendentales en la educación.

En el documento, Temario Abierto para la educación inclusiva (2004), se proponen aspectos importantes a la hora de diseñar currículos flexibles en el campo educativo. El primero, es que el currículo debe permitir el acceso y la pertinencia en la comunidad en la que se desarrolle, pues debe responder a la proyección de sus estudiantes acordes con el contexto en el cual interactúan. Como segundo aspecto, el diseño curricular, no debe interferir con la calidad y logro de objetivos, por el contrario, debe ajustarlos teniendo en cuenta la diversidad. El último aspecto propuesto por el documento, se refiere a la posibilidad de emplear modelos de aprendizaje, que sean coherentes con la escuela inclusiva, exigiendo de esta manera mucho más de los maestros.

Desde el postulado anterior, se propone que, desde la reestructuración del currículo en la escuela inclusiva, se minimicen los contenidos, teniendo en cuenta un marco de referencia común para evitar ser etiquetados y separados por currículos diferentes; ampliando la aplicación de dichos contenidos a las diferentes áreas.

De esta manera, la preocupación de la flexibilización curricular es la de ir más allá del dominio de la información integrando competencias no solo intelectuales, sino también

emocionales y sociales de los estudiantes a través de diferentes estrategias didácticas que le permitan al docente fortalecer dichos objetivos.

Stainback (1999) citando a Ford (1999), en su artículo “educación inclusiva; dar sentido al currículo” propone una reflexión con respecto a la manera como al interior del aula ordinaria se deben proporcionar todos los elementos esenciales en la construcción del currículo para promover la inclusión de todos los alumnos, diciendo:

A medida que las escuelas y clases promueven la inclusión de todos los alumnos como miembros de pleno derecho y valiosos, se da un paso importante en su mejor preparación para un mundo rico en diversidad. Sin embargo, a medida que dejamos de etiquetar y separar a los alumnos los maestros nos enfrentamos con nuevos problemas. Los alumnos sobre todo quienes se han educado en escuelas y aulas separadas, llegan a menudo a las clases ordinarias con un currículo diferente (p.55).

Por lo anterior, Ford citado por Stainback (1999), propone estrategias que permiten hacer un diseño curricular flexible en el que se abordan los aspectos necesarios para promover una educación inclusiva.

En primer lugar, el autor propone fortalecer el trabajo al interior del aula, a través del trabajo cooperativo adquiriendo herramientas para integrar conocimientos a la vida cotidiana, así como resolver de manera crítica los conflictos; respondiendo de esta manera a la adquisición de competencias básicas requeridas en el mundo globalizado.

En segundo lugar, expone la importancia de implementar objetivos en la educación inclusiva, donde se integren aspectos del sistema educativo, sin dejar de lado el desarrollo de habilidades cognitivas como la lectura, escritura, matemáticas, los principios del método científico y el desarrollo del pensamiento creativo.

En tercer lugar, para desarrollar del currículo flexible, propone fomentar el desarrollo personal de manera integral a través del bienestar físico, expresión artística, actitud positiva hacia

sí mismo y al aprendizaje, donde el maestro, debe aplicar una metodología que le permita al estudiante fortalecer los procesos tanto cognitivos como sociales.

En cuarto lugar, el autor propone que para implementar el currículo flexible en la educación inclusiva, se inicie con la formación ciudadana a través del reconocimiento, el respeto y aprecio por otras culturas y la historia en los diferentes contextos.

Por último, considera importante el concepto de comunidad y la forma de interactuar en la misma, teniendo en cuenta el respeto a la diversidad asumiendo diferentes roles, en donde cada uno sea importante y trabaje en pos de objetivos comunes a partir de valores como la responsabilidad y la tolerancia a la diferencia.

Para el autor, cada uno de estos objetivos se desarrollarán según las condiciones de aprendizaje y durante el proceso de implementación de las prácticas pedagógicas que requieran, permitiendo identificar las semejanzas y diferencias de los estudiantes diseñando para ello un conjunto de objetivos comunes.

Por lo anterior, Ford (1999) considera que, al crear un marco curricular común, este debe ir desarrollándose de acuerdo a las prioridades educativas, ajustando de manera gradual lo propuesto acorde con las necesidades de enseñanza aprendizaje de los estudiantes argumentando de esta manera que: “La utilización de un marco curricular de referencia común para elaborar las adaptaciones puede facilitar este proceso” (p-60).

Sin embargo, cuando el plan propuesto para los estudiantes no va acorde con el plan general y el maestro presenta dificultades para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, el autor propone la formulación de objetivos de una clase inclusiva, teniendo en cuenta el contexto general y no habilidades de tipo individual, diseñando marcos de referencia común involucrando estrategias didácticas como artes y música que le permita desarrollar habilidades de comunicación

y habilidades sociales, así como un sentido de pertenencia a su clase y a la vez, contenidos conceptuales que resulten significativos.

Al respecto, es importante tener en cuenta que, para diseñar un currículo significativo, en el marco de la escuela inclusiva, el enfoque se base en experiencias, contrario a los enfoques tradicionales que dan mucho más énfasis a los contenidos, dejando de lado los significados de los mismos y su aplicación al contexto.

Desde una mirada tradicional, al aceptar unos únicos contenidos como indispensables para la formación de los estudiantes, de manera magistral, secuencial y evaluables en el currículo, se considera que estos garantizan el éxito posterior; lo que ocasiona entonces, la continua exclusión de los estudiantes.

Por lo anterior, Stainback (1999) citando a Smith (1986) desde una concepción progresista en contraposición a la generalista, argumenta con respecto a la escuela inclusiva que un único currículo para todos o predeterminado no va acorde con la diversidad en los ritmos de aprendizaje y no está basado en las necesidades de los estudiantes por lo que es importante para el autor: “construir el currículo en torno a las experiencias, percepciones y saber actual del niño” (p.87).

De esta manera, las intervenciones en la elaboración de los currículos estandarizados limitan las posibilidades de participación de los maestros y alumnos ubicándose fuera del foco central de las escuelas inclusivas, siendo percibido como aburrido y no va a la par con las necesidades de los alumnos ni con las del mundo cambiante.

En consecuencia, para evitar fijar estándares y currículos únicos, se propone darle mayor peso a la perspectiva holística y constructivista del aprendizaje, en donde el maestro es facilitador de las tareas de los estudiantes y éstos últimos construyen sobre lo que ya dominan, participando en proyectos y actividades de la vida real.

Para concluir, se hace necesario crear aulas inclusivas que incorporen estrategias que permitan promover las distintas habilidades al interior del aula, proponiendo nuevos espacios de aprendizaje que contemplen objetivos flexibles de aprendizaje, destacando que, aunque los objetivos educativos básicos sean iguales para todos los estudiantes; es importante que se adapten los objetivos específicos, de aprendizaje a las necesidades de los estudiantes.

Estrategias de enseñanza (constructivismo, aprendizaje cooperativo y DUA)

Según Carretero (2001), el constructivismo es la idea según la cual el individuo en los aspectos cognitivos, sociales, así como en los afectivos; no es un producto exclusivo del contexto, ni de sus disposiciones internas, es más bien una construcción propia que va creciendo paulatinamente como resultado de la interacción entre estos dos aspectos. Por consiguiente, según la posición constructivista, el conocimiento no es un duplicado de la realidad, sino una construcción del ser humano que se basa en los esquemas que ya posee.

De igual manera Porlán (1998), señala que la construcción de conocimientos no es un proceso de fuera hacia dentro, en el cual, el sujeto se apropia mecánicamente de los significados que se le ofrecen desde el exterior, ni tampoco un proceso de descubrimiento de los significados ocultos en la realidad, es más bien una interacción activa y productiva entre los significados que el individuo ya posee y las diversas informaciones que le llegan del exterior. En este proceso la persona elabora sus propios significados y un camino creciente de evolución. En este mismo sentido, (Solé, 1993) señala que según la concepción constructivista se aprende cuando la persona elabora su propia representación sobre un objeto de la realidad o sobre cualquier otro aspecto que se quiere aprender.

Para ello es necesario acercarse con el fin específico de aprehenderlo desde los contenidos, experiencias e intereses previos, que podrían dar cuenta del nuevo conocimiento, a veces sólo parecerá nuevo, pero en realidad se podrá interpretar perfectamente con los significados que ya se poseían, mientras que en otras ocasiones se requiere que esos significados se modifiquen para poder dar cuenta del nuevo contenido, y además se interpreta lo nuevo de una forma particular para poder integrarlo y hacerlo propio. Cuando esto ocurre se puede decir que se está *aprendiendo significativamente*, es claro que no se trata de acumular conocimientos, sino de la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya se poseían, provistos de una estructura y una organización que varía, en nudos y en relaciones a cada aprendizaje.

Ahora bien, además de los procesos cognitivos, Pujolás (2001) indica que la concepción constructivista del aprendizaje formula las condiciones que deben darse para que los estudiantes aprendan de forma significativa son: un buen nivel de motivación, claridad sobre lo que se puede aprender, recursos para su desempeño autónomo y socialmente efectivo, y definir cuál es la mejor forma de aprender. Por consiguiente, se debe contar con una estructura lógica en sus relaciones, el material debe ser potencialmente significativo, fácilmente comprensible, coherente y claro. También y como se había referenciado anteriormente el estudiante debe poseer conceptos previos, ideas relacionadas con el nuevo contenido para poder incorporarlo; así mismo es necesario que el estudiante encuentre sentido a lo que se le está proponiendo que aprenda.

Solé, citada por Pujolás (2001), destaca que los estudiantes construyen una serie de representaciones que determinan que aprendan o no. La primera de ellas, sobre la propia situación didáctica del aula, la cual puede ser: Estimuladora, desafiante, inabordable, pesada, carente de

interés o inalcanzable. En segundo lugar representaciones de sí mismos, los estudiantes pueden percibirse a sí mismos como: competentes, buenos comunicadores para sus docentes y compañeros, hábiles, o por el contrario incompetentes, poco hábiles sin recursos suficientes; por último la tercera representación está dada sobre los demás (docentes y compañeros) pueden percibirlos como personas con quienes comparten objetivos, de quienes reciben apoyo o como rivales competitivos en el caso de sus pares, como castigadores de sus actos en el caso de los docentes.

Estas representaciones estarían directamente relacionadas con la motivación intrínseca y si el estudiante quiere aprender y aprende esto fortalecerá su auto-esquema y lo preparará para asumir nuevos retos. Que el estudiante encuentre sentido a lo que se quiere que aprenda también está relacionado con las expectativas que los docentes tengan de él. La actuación del docente sobre los estudiantes, muchas veces de forma inconsciente, estará relacionada con el concepto que se tenga de ellos, de las percepciones que se tengan respecto a la influencia que se tiene sobre el estudiante y a las causas que se le atribuyen a sus éxitos o fracasos.

Driver (1986) citado por Porlán (1998), “resume los principios constructivistas del aprendizaje así: 1. Lo que hay en el cerebro de quien va a aprender es muy importante, 2. Encontrar sentido permite establecer relaciones; 3. Quien aprende construye activamente significados y 4. Los estudia Porlán (1998) antes son responsables de su propio aprendizaje” (p.10).

Por tanto, resulta fundamental el aporte que hace Vygotsky al constructivismo, según quien el aprendizaje es una construcción social a través de la cual se desarrollan los procesos psicológicos superiores (lenguaje, comunicación, razonamiento, etc.). En este mismo sentido otro de los postulados principales de Vygotsky citado por Carretero (2001) es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se define como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. (p.25).

Por todo lo anterior, resulta imprescindible en los contextos escolares, identificar el tipo de ayuda que necesita el estudiante para poder alcanzar su máximo potencial académico y su óptimo desempeño social. Al mismo tiempo que se identifican las ayudas para los escolares, es esencial conocer el estadio de desarrollo en el que se encuentra un estudiante. Case (1991), citado por Carretero (2001), sintetiza la teoría de Piaget así:

El desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece. En este sentido los estadios pueden considerarse como estrategias ejecutivas cualitativamente distintas que corresponden tanto a la manera que el sujeto tiene que enfocar los problemas como a su estructura (p34.)

En el estadio sensorio motor (0-2 años) representado por la inteligencia práctica y caracterizado por la permanencia del objeto, la adquisición del esquema medios-fines y su aplicación en la solución de problemas prácticos. En el operacional concreto (2 a 12 años) y específicamente en su subperíodo Preoperatorio (2-7 años), se produce la transición de los esquemas prácticos a las representaciones, en él ya se hace uso de símbolos, creencias subjetivas: animismo, realismo, artificialismo, entre otras. En este subperíodo se suelen presentar dificultades para resolver tareas lógicas y matemáticas. En el subperíodo de operaciones concretas (7-12 años), se presenta una mayor objetivación de las creencias, creciente dominio de actividades operacionales concretas, seriación, clasificación, etc. En el Estadio de operación formal (12 a 15 años y vida adulta) la persona es capaz de plantear y comprobar hipótesis, aislar variables, usar

formatos representacionales y considerar todas las posibilidades de relación efecto- causa. (Carretero, 2001. pág. 36).

Como se señaló anteriormente, desde la concepción constructivista, el sujeto edifica su conocimiento en la medida en que se relaciona con la realidad, esto sucede a través de los procesos de asimilación y acomodación, entre otros (Carretero, 2001). Estos procesos permiten al estudiante ser activo y autónomo en el aprendizaje, en ese orden de ideas, es fundamental que el docente utilice metodologías que contribuyan al descubrimiento y la participación, teniendo en cuenta que la organización y selección del contenido debe corresponder a la capacidad cognitiva del estudiante, es decir, al estadio (Díaz y Hernández, 2010).

En este mismo sentido, la teoría planteada por Ausubel define que un aprendizaje significativo ocurre:

Cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación no sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con un aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983 p. 2).

Shuell (1990), citado por Díaz y Hernández (2010), establece tres fases para el proceso de aprendizaje significativo, en la fase inicial el aprendiz asume la información de manera aislada, la memoriza, sin embargo, no puede relacionarla globalmente, únicamente puede hacerlo en el contexto específico en que la aprendió. En la fase intermedia, el aprendiz comprende el contenido y lo demuestra al aplicarlo en situaciones diversas al contexto específico, usa estrategias de procesamiento, organización y mapeo cognitivo. En la fase final, hay mayor integración de

estructuras y esquemas que le permiten generalizar el conocimiento a situaciones nuevas. La ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente acerca de la corriente constructivista, los aportes realizados por la visión sociocultural de Vygotsky, la psicogénesis de Piaget, y la importancia del aprendizaje significativo planteado por Ausubel, es necesario pensar en las estrategias de enseñanza que se definen “como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Díaz y Hernández, 1999. p.80).

Con este planteamiento, el docente se constituye en un motivador y facilitador del aprendizaje, y el estudiante como agente activo que desarrolla estrategias de aprendizaje, definidas por Díaz y Hernández (2002) como “procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p.3)

Es indispensable aclarar que las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no pueden ser analizadas como estrategias separadas, debido a que contemplan aspectos indisolubles en el acto educativo, las estrategias de enseñanza abordan aspectos de diseño de objetivos, intencionalidades, preguntas generadoras o insertadas, mapas mentales, entre otras, que permiten al docente plantear un desarrollo de las clases, y al mismo tiempo se piensa en las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes enfocadas a la forma en que estructuran, jerarquizan, comprenden y ponen en práctica el conocimiento, es así que, para el diseño de los contenidos a aprender, se tienen en cuenta los dos actores fundantes del acto educativo: el docente (facilitador) y los estudiantes (constructores de conocimiento).

En la enseñanza y el aprendizaje se pueden encontrar diversas estrategias para utilizar en el aula, esto permite flexibilidad de acuerdo con el contexto, el contenido, la edad de los participantes y la diversidad existente en las escuelas. En este caso específico, se abordan dos estrategias de enseñanza y aprendizaje, a saber: Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal para el Aprendizaje, cada una tiene componentes específicos en cuanto cómo se enseña y cómo se aprende, centrándose en el proceso y no sólo en los resultados, por eso se plantea un apartado para desarrollar teóricamente los aportes que hace cada una de las estrategias en el acto educativo.

Aprendizaje Cooperativo

Es mejor ser dos que uno porque ambos pueden ayudarse mutuamente a lograr el éxito. Si uno cae, el otro puede darle la mano y ayudarlo; pero el que cae y está solo, ese sí que está en problemas. Del mismo modo, si dos personas se recuestan juntas, Pueden brindarse calor mutuamente; pero ¿Cómo hace uno solo para entrar en calor? Alguien que está solo puede ser atacado y vencido, Pero si son dos, se ponen de espalda con espalda y vencen; Mejor todavía si son tres porque una cuerda triple. No se corta fácilmente (Eclesiastés 4, 9-12).

Antes de hablar de Aprendizaje Cooperativo (AC) es preciso definir qué es cooperar. Según Arias (2003), cooperar es trabajar juntos para alcanzar metas comunes, en las actividades cooperativas, el individuo busca resultados que sean benéficos para sí y para todos los miembros del grupo. Es así, como a partir de cooperar se plantea el aprendizaje cooperativo, para Pujolás (2009)

El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de estudiantes, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo (p.231).

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje permite al docente y a los estudiantes organizar de forma diferente el aula y los procesos que se desarrollan en la misma, es así, como según Arias (2003), el aprendizaje cooperativo se fundamenta en una disposición organizada de los grupos, en la cual se privilegia el poder motivacional de las relaciones interpersonales. Esta estructura comprende cinco componentes indispensables para el éxito de una lección cooperativa, se implementan de forma progresiva. Los componentes son:

1. *Interdependencia positiva*: Se presenta cuando el estudiante percibe que está relacionado con sus compañeros, es decir, que el estudiante se siente parte activa del proceso y asume que solamente tendrá éxito cuando sus compañeros también lo tengan y viceversa. Para ello, el docente ayudará a los grupos cooperativos a clarificar objetivos, organizarse para conseguirlos, distribuir tareas y compromisos individuales, lo cual evita que un solo estudiante asuma las responsabilidades grupales (Arias, 2003).

Existen varios tipos de interdependencia positiva que funcionan por separado acorde a la actividad que se desarrolle, entre ellas Johnson y Johnson (1999) plantean las interdependencias positivas de: recursos, objetivos, roles, tareas, identidad, recompensas, ambiental, fantasía, de tarea y respecto del enemigo externo. Sin embargo, según Pujolás (2003) la interrelación de los tipos de interdependencia positiva puede maximizar los resultados grupales, ya que afianza el compromiso individual y los lazos afectivos entre los miembros el grupo.

2. *Interacción promotora cara a cara*: Se da cuando los estudiantes estimulan y favorecen los esfuerzos del otro para realizar actividades y alcanzar los objetivos propuestos (Johnson y Johnson, 1999). Para facilitar este proceso es necesario estructurar las interacciones, permitir el intercambio verbal, promover el éxito de los demás y del grupo, reconocer los esfuerzos y celebrar

las victorias, conocer más cercanamente a los miembros del grupo y proporcionarles ayuda cuando la necesitan (Arias, 2003).

3.Responsabilidad individual: Johnson & Johnson (1999) y Arias (2003) coinciden en afirmar que se presenta cuando cada integrante es responsable ante sí mismo y sus compañeros por contribuir con su aporte al éxito del grupo. Entre las principales ventajas que estos autores mencionan están: permitir que cada integrante del grupo sea más fuerte por sí mismo, impedir que alguien pueda excusarse en el trabajo de los demás, favorecer la identificación de capacidades, valorar los resultados individuales y grupales.

4.Destrezas Cooperativas: Son las habilidades sociales que deben desarrollar los estudiantes para trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo, las cuales son esenciales para alcanzar los objetivos comunes propuestos. Estas destrezas han sido clasificadas por Arias (2003) en formulación, formación, funcionamiento y activación cognitiva.

Destrezas de formación: Facilitan la organización de los grupos y la incorporación de normas básicas de comportamiento, entre ellas están: permanecer con el grupo, hablar en voz baja, respetar el turno para hablar, llamarse por el nombre y cuidar los materiales.

Destrezas de funcionamiento: Están orientadas a direccionar los esfuerzos hacia la realización de las tareas y al fortalecimiento de las relaciones entre los miembros del grupo, entre ellas están: controlar el tiempo, expresar las opiniones, pedir y brindar ayuda, solucionar los conflictos y realizar acuerdos.

Destrezas de formulación: Buscan profundizar en lo estudiado, fomentar el uso de estrategias superiores de razonamiento, mejorar el dominio y retención de los materiales, entre ellas están resumir, corregir, elaborar, verificar la comprensión y explicar.

Destrezas de activación cognoscitiva: Promueven conflictos sociocognitivos que permiten profundizar en los contenidos: criticar ideas sin criticar personas, integrar ideas diferentes en una única conclusión y ampliar las respuestas.

Las destrezas cooperativas descritas anteriormente, tienen un papel fundamental en el desarrollo de la presente investigación, dado que hacen parte esencial de los procesos de planeación e implementación, con el fin de que los estudiantes las incorporen en sus dinámicas cotidianas en el aula, especialmente en el trabajo de los grupos cooperativos.

5. *Procesamiento grupal*: Consiste en la reflexión sobre una tarea grupal con el fin de determinar cuáles acciones se conservarán y cuales se eliminarán con base en la utilidad percibida. Para llevarlo a cabo efectivamente es indispensable tener en cuenta los siguientes aspectos: a. Establecer tiempo suficiente para llevarlo a cabo con efectividad, b. Motivar la participación activa de todos los miembros del equipo en el proceso, c. Fortalecer el uso de las destrezas cooperativas en las sesiones de reflexión, y d. Plantear metas claras para mejorar los resultados (Arias, 2003).

Para iniciar el proceso de implementación de una clase cooperativa en el aula, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos: conformación de los grupos, disposición de los grupos, selección de materiales y objetivos didácticos, disposición del aula, tipos de grupos de acuerdo a la intencionalidad de la duración de la lección cooperativa y asignación de roles. Cada uno de ellos aporta a la calidad y éxito de la clase.

Para implementar una clase cooperativa, es esencial tomar el tiempo para elaborar una exhaustiva planeación: En primer lugar, se debe establecer la cantidad de miembros que conformará el grupo cooperativo. De acuerdo a lo planteado por Arias (2003), los grupos cooperativos deben tener entre 2 y 6 integrantes máximo, para determinar este número, es preciso tener en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar, cuanto más grande sea el grupo, mayor será la posibilidad de contar con las habilidades, capacidades y pericias que se necesitan para desarrollar la tarea propuesta, y se contará con más recurso humano para ayudar. Un grupo con mayor número de integrantes requerirá mejores habilidades sociales para permitir que todos participen activamente, se pongan de acuerdo en las decisiones, distribuyan el trabajo equitativamente y cumplan con las tareas asignadas.

En segunda instancia se debe tener en cuenta el material disponible en la planificación de la una clase cooperativa, hacer una efectiva selección y distribución de los materiales didácticos es imprescindible. Aunque los materiales pueden ser los mismos que se usan en una clase tradicional, su distribución marca la diferencia, ya que en el aprendizaje cooperativo se busca promover la interdependencia positiva de materiales y de información. En grupos cooperativos nuevos, esta forma de distribución obliga a los integrantes a trabajar juntos para culminar la tarea propuesta. Algunos materiales y estrategias que facilitan este proceso, de acuerdo con Jhonson y Jhonson (1999) son: Rompecabezas, TGT (Torneos de juegos por equipos), STAD (Divisiones del logro de equipos de estudiantes), CIRC (Lectura y redacción integrada cooperativas), Cuestionamiento recíproco, Búsqueda de tesoros. Así mismo Pujolás (2001) plantea la Técnica TAI (Team Assisted Individualization), Tutoría entre iguales y Grupos de investigación, entre otros, los cuales aportan en la formación y fortalecimiento del grupo y las destrezas cooperativas.

Así mismo, el material debe estar acorde con la cantidad de integrantes del grupo, en concordancia con el objetivo y la duración de la lección, pues si es corta, un grupo pequeño permitirá una organización y acción más rápida, por el contrario, si es una sesión de larga duración, un mayor número de integrantes permitirá desarrollar las actividades en el tiempo dispuesto y cumplir con el objetivo.

Otro aspecto importante es la disposición del salón de clases, debido a que, el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los estudiantes y del docente, pueden facilitar u obstruir el aprendizaje (Johnson, 1999). Se debe procurar la proximidad entre los miembros del grupo cooperativo, para que puedan comunicarse en voz baja sin perturbar a los demás y mirarse a los ojos. Además, la distribución debe facilitar que el profesor circule por los grupos y que no haya interferencia entre los mismos, tal como muestra la ilustración 1.

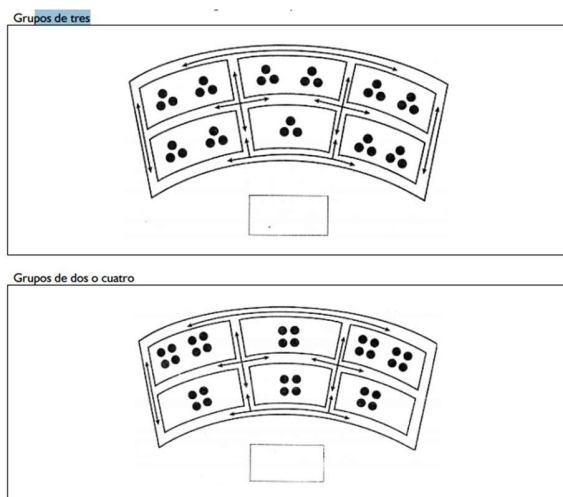


Ilustración 1. Disposición del salón de clases. Tomada de Johnson & Johnson (1999)

Por otra parte, es importante que el docente determine la intencionalidad de duración de la lección cooperativa, de acuerdo con esto, Johnson y Johnson (1999) plantean tres tipos de grupos que se pueden organizar así: el *grupo informal*, que dura unos minutos o una sesión de clase como máximo; el *grupo formal* que tiene duración de una clase o un período académico y, por último, el *grupo de base* que se establece por un período académico de larga duración, puede ser un año lectivo o más. La proyección del docente sobre los objetivos y la duración de los grupos cooperativos, garantizará el éxito de los mismos.

Una vez elegida la duración del grupo cooperativo, otro factor básico en la planeación de la clase, es el que hace referencia a la asignación de estudiantes a los grupos cooperativos, para ello se han establecido diversos métodos orientados por el conocimiento que tenga el maestro de sus estudiantes, la observación detallada y su propia creatividad, algunos de ellos pueden ser:

1. *Asignación al azar por estratos*, para llevar a cabo este proceso se realiza un listado de los estudiantes por rendimiento académico, se eligen el primer y último estudiante y dos que ocupen un lugar medio. Y así sucesivamente hasta conformar todos los grupos.
2. *Asignación por numeración o al azar*, el número total de estudiantes de la clase se divide en el número de integrantes que se quiere que tenga el grupo, luego se enumerará a los estudiantes de acuerdo al resultado de esa división, los estudiantes con el mismo número conformarán cada uno de los grupos.
3. *Reducción de los aislados*, el docente identificará a los mencionados estudiantes y los rodeará de tres compañeros hábiles y colaboradores para que favorezcan y estimulen el aprendizaje y participación de los compañeros antes aislados.

4. *Ubicación por habilidades*, el docente con base en el conocimiento que tiene de los estudiantes, seleccionará para cada grupo estudiantes con diversas habilidades asegurando una distribución equitativa

A1 planear una clase, el docente considerará qué acciones realizar para maximizar el aprendizaje de los estudiantes, para ello, los motivará a dar lo mejor de sí mismos en cada actividad, en tal sentido, la asignación de roles representa un gran apoyo para los estudiantes, ya que, facilita el empoderamiento de los mismos con respecto a sus habilidades y marca la dinámica al interior del grupo cooperativo, puesto que cada estudiante reconoce la importancia de su aporte en la consecución de los objetivos planteados. Es así, como los roles indican qué se puede esperar de cada miembro del grupo y, por lo tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos (Johnson y Johnson. 1999)

En este mismo sentido, Arias (2003) resalta los siguientes roles en las clases cooperativas

- Sustanciador*: tiene la responsabilidad de concretar las mayores respuestas o conclusiones del grupo.
- Examinador*: Se asegura de que todos los miembros del grupo tengan claridad respecto al proceso que llevaron para dar una respuesta o llegar a una conclusión.
- Verificador de precisión*: Corrige los errores del grupo en sus resúmenes y explicaciones.
- Relacionador*: Solicita al grupo relacionar conceptos y estrategias, con materiales previamente establecidos.

·*Impulsador de investigación*: Es quien consigue los materiales que necesita el grupo, se los da a conocer a sus compañeros de grupo y de ser necesario se comunica con el docente respecto de este objetivo.

·*Registrador*: Toma nota de las decisiones del grupo y también elabora los informes necesarios.

·*Animador*: Reconoce públicamente las acciones meritorias de los integrantes del grupo.

·*Observador*: No pierde de vista el proceso de cooperación que se lleva en el grupo.

De acuerdo con Arias (2003), los aspectos relacionados anteriormente para llevar a cabo la planeación de una clase cooperativa, carecerían de sentido, si no se tuvieran unos objetivos de aprendizaje definidos, para hacerlo, es necesario tener en cuenta el nivel académico, cognoscitivo y los conocimientos previos de los estudiantes. De igual manera, resulta imperativo establecer las destrezas cooperativas que se van a enfatizar durante el desarrollo de la clase, así mismo, no debe descuidarse en la planeación, consignar los tiempos establecidos para cada una de las actividades e incluir periodos de motivación, de manera que se forme rutinas en los estudiantes.

Otro aspecto es la evaluación, un elemento fundamental en el desarrollo de esta estrategia de enseñanza y aprendizaje, puesto que se plantea de forma permanente y reflexiva, con criterios establecidos acorde con los componentes que deben desarrollarse en el trabajo cooperativo. Esto permite al estudiante comprender sus acciones individuales y la trascendencia en el grupo, reconocer posibles fallas individuales o grupales, al igual que, reconocer los aciertos y los avances en el proceso. La evaluación se presenta en múltiples momentos, entre ellos se encuentra el componente de procesamiento grupal, en el cual se realiza el monitoreo por parte del docente y de

los estudiantes con el fin de realizar una retroalimentación verbal al proceso y de esta manera mejorar efectividad del grupo.

Así mismo, existe diversidad de actividades de evaluación que le permiten al docente y al estudiante desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación (Arias, 2003). Los procedimientos de evaluación varían de acuerdo a la intencionalidad de la actividad, algunos de ellos pueden ser: la *lista de chequeo* que permite a los grupos cooperativos ser independientes en las actividades a desarrollar; la *revisión de tareas individuales* realizadas en casa, que permite ver el compromiso individual; la *valoración de las presentaciones grupales* en las cuales se exhiben sus trabajos o proyectos; las *actividades de grupo cooperativo desarrolladas en clase* respecto al cumplimiento de la meta propuesta; la *coevaluación* y la *autoevaluación* que pueden desarrollarse en rúbricas acordes a la edad de los estudiantes, en ellas tienen la posibilidad de evaluar su proceso y sus acciones (Arias, 2003).

En el proceso de evaluación las calificaciones no se pueden desconocer, pues brindan información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes, pero es necesario que en el sistema de calificación se incluyan tareas variadas que permitan medir los logros de los estudiantes más ampliamente. El trabajo con grupos cooperativos facilita medir diferentes aspectos del aprendizaje y llegar a obtener calificaciones más justas. (Johnson & Johnson 1999)

Para que los procedimientos de evaluación sean efectivos, los estudiantes deben tener claridad acerca de qué va a ser calificado y bajo qué criterios, de tal forma, que sea un proceso reflexivo para mejorar su actuar, además, es indispensable que, en cada actividad de evaluación, el docente tenga un papel activo y de retroalimentación a los estudiantes, haciendo comentarios proactivos del trabajo escrito y oral por estudiante y del grupo. (Johnson & Johnson 1999).

La estrategia de enseñanza y aprendizaje AC, contempla diversos aspectos en los cuales se valora y resalta la diversidad existente en el aula, es por ello que, los componentes del AC relacionados anteriormente, se constituyen en el fundamento para el desarrollo de la intervención en la presente investigación, se destacaron en el marco teórico los aspectos que se plantean en la matriz de planeación de las sesiones, los cuales son integrados con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje que se explican en el siguiente apartado.

Diseño Universal del Aprendizaje

No hay un zapato, ni un traje que sirva a todas las personas, que les guste a todas o que les sienta igual de bien.

Carmen Alba Pastor

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA por sus siglas en español o UDL por sus siglas en inglés), es una estrategia de enseñanza y aprendizaje, que tiene su origen en el movimiento del Diseño Universal (DU), el cual planteó hacer diseños arquitectónicos en beneficio de la diversidad de la población. La propuesta del DU buscó eliminar las barreras de accesibilidad, teniendo como resultado un proyecto global de movilidad, un diseño estético y más económico (Alba, 2012).

A partir del DU, diferentes sectores de la sociedad han incorporado el principio de globalidad, en el cual se piensa sobre la diversidad humana desde el inicio del diseño y la planeación de las acciones. La educación no ha sido ajena a la influencia del DU y es así, como surge el DUA, una estrategia de enseñanza y aprendizaje que piensa en la diversidad que se encuentran en el aula, la forma en que los estudiantes aprenden, que expresan sus conocimientos y la manera en que se relacionan con el mundo. Esto llevó a una reflexión sobre las didácticas tradicionales que no siempre corresponden a las necesidades de todos los estudiantes que están allí.

El Center for Applied Special Technology (CAST) es creado en 1984 con el fin de “utilizar las tecnologías para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes con discapacidad” (Alba, 2012), en un inicio el ejercicio se basó en “la tecnología de apoyo, las herramientas compensatorias (como el corrector ortográfico) y el software para el desarrollo de habilidades. Herramientas que, a día de hoy, siguen siendo una faceta importante de cualquier plan educativo comprensivo” (CAST, 2011). Sin embargo, se realizaron diversas investigaciones para ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje e inclusión, fue así como en la década de 1990 el CAST “comenzó a investigar, desarrollar y articular los principios y prácticas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)” (P.1).

El DUA surge como resultado de investigaciones realizadas por el CAST, y es definido como:

Un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:(A) proporciona flexibilidad en las formas de presentar la información a los estudiantes, las formas de responder o demostrar conocimientos y habilidades, y en las formas en las que los estudiantes se pueden implicar en este proceso, y (B) reduce las barreras en la enseñanza, ofrece adaptaciones apropiadas, apoyos, retos y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes con discapacidades y estudiantes con dominio limitado del Inglés. (US Department of Education, 2008. P.3)

Es así como el DUA se posiciona como estrategia de enseñanza y aprendizaje, que tiene en cuenta la diversidad existente en el aula, de tal manera que, los aspectos del acto educativo (objetivos, métodos, materiales y evaluación) sean flexibles, de acceso a todos los estudiantes, permitan el progreso individual y amplíen las opciones para que los estudiantes puedan aprender efectivamente, ya que su nivel de variabilidad y adaptabilidad permite que la instrucción sea adecuada para todos los estudiantes.

El DUA, según Alba (2012) también se fundamenta en investigaciones neurocientíficas que permitieron identificar tres redes cerebrales que intervienen en el aprendizaje, como se muestra en la figura 3. Partiendo de estas redes se establecen las relaciones directas entre los principios y los aprendices expertos, teniendo en cuenta que estos últimos reconocen el *qué*, el *cómo* y el *porqué* del aprendizaje, lo cual le permite mejorar su propio proceso.



Figura 1. Redes cerebrales que intervienen en el aprendizaje. Fuente CAST

En relación con estas redes surgen los principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje. Según Rose y Meyer (2002), los estudios realizados sobre el DUA

Ilustración 2. Componentes del currículo. Redes Cerebrales que intervienen en el aprendizaje. Fuente CAST

Para el CAST (2011) el objetivo de la educación del siglo XXI no consiste simplemente en el dominio de los contenidos del conocimiento o el uso de las nuevas tecnologías, consiste también en el dominio del propio proceso de aprendizaje. La educación debería ayudar a pasar de aprendices novatos a aprendices expertos: personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que desde un estilo propio altamente flexible y personalizado, están bien preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida. Es así, como desde el CAST (2011), se plantean 3 tipos de aprendices:

1. *Aprendices con recursos y conocimientos.* Hacen referencia a las personas que activan y usan sus conocimientos previos para posibilitar el aprendizaje de cosas nuevas, lo cual les permite

identificar, organizar, priorizar y asimilar la nueva información. Estos aprendices reconocen herramientas y recursos que les facilitan la búsqueda, la organización y la recordación de nueva información, convirtiéndola en conocimiento útil y significativo.

2. *Aprendices estratégicos, dirigidos a objetivos.* Plantean rutas, estrategias, tácticas, eligen recursos y herramientas que perfeccionan el aprendizaje, revisan sus avances y eliminan todo aquello que sea ineficaz en el proceso.

3. *Aprendices decididos, motivados.* Muestran gran interés por aprender y dominar nuevos contenidos, definen metas claras de aprendizaje y se esfuerzan por alcanzarlas, ponen bajo control cualquier situación que quiera impedir o distraer el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Para desarrollar aprendices expertos es necesario pensar el currículo desde el DUA, por tanto, el CAST expone los componentes del currículo, tal y como se muestra en la figura 4, pensados desde el inicio en la flexibilidad y la variabilidad.

Señala Alba (2012), que “el verdadero desafío para los educadores es proporcionar oportunidades de aprendizaje en el currículo de educación general que sean inclusivas y eficaces para todos los estudiantes” (P.2). Desde esta concepción, es más fácil pensar un currículo flexible e inclusivo desde el momento inicial, de tal manera que atienda la diversidad que existe en la escuela. Pensar el currículo desde el DUA, implica cambiar prácticas y pensar nuevas formas de vivenciar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

El DUA está organizado en tres principios que se relacionan directamente con las redes cerebrales que intervienen en el aprendizaje; los principios proporcionan al docente y al estudiante

un espacio enriquecido y respetuoso de la diferencia, facilitan la apropiación de los contenidos y el desarrollo de aprendices expertos.

Los principios, se despliegan en pautas que le permiten al docente la flexibilización y variabilidad de los métodos y materiales que pueden usarse en una clase, sin embargo, no son una receta mágica o rígida en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En el cuadro 1 se pueden observar los principios, las pautas, formas de verificación y ejemplos, que pueden utilizar los docentes en el aula en el momento de aplicar la estrategia.

*Tabla 1.
Principios, pautas y verificaciones del DUA*

PRINCIPIO	PAUTA	VERIFICACIÓN
I. USAR MÚLTIPLES FORMAS DE PRESENTACIÓN	1 Proporcionar diferentes opciones para la percepción:	1. Opciones de personalización en la presentación de la información 2. Alternativas para la información auditiva 3. Alternativa para la información visual
	2 Múltiples opciones para el lenguaje, matemáticas y los símbolos	1. Clarificar vocabulario y símbolos 2. Clarificar sintaxis y estructura 3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolo 4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas 5. Ilustrar a través de múltiples medios
	3 Proporcionar opciones para la comprensión	1. Activar o sustituir los conocimientos previos 2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones 3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación 4. Maximizar la transferencia y la generalización

II. MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN	PAUTA 4 Proporcionar opciones para interacción física	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variar los métodos para la respuesta y navegación 2. Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo
	Pauta 5 Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar múltiples medios de comunicación que incrementa las posibilidades para todo 2. Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición 3. Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución
	Pauta 6 Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guiar el establecimiento adecuado de metas 2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias 3. Facilitar la gestión de información y de recursos 4. Aumentar la capacidad para hacer seguimiento de los avances
III PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN (EL POR QUÉ DEL APRENDIZAJE)	Pauta 7 Proporcionar opciones para captar el interés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Optimizar la elección individual y la autonomía 2. Optimizar la relevancia el valor y la autenticidad 3. Minimizar la sensación de inseguridad y la distracción
	Pauta 8 Proporcionar mantener el esfuerzo y la persistencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resaltar la relevancia de metas y objetivos 2. Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos 3. Fomentar la colaboración y la comunidad 4. Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de una tarea
	Pauta 9 Proporcionar opciones para la autorregulación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación 2. Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana 3. Desarrollar la autoevaluación y reflexión

Fuente: CASH

Como ha podido observarse en la figura 4 y en el cuadro 1, el uso de las TIC no es indispensable en la estrategia, sin embargo, las TIC hacen parte de los materiales en el currículo DUA, ya que permiten potenciar los contenidos, porque le facilita a los estudiantes la interacción con otros, la búsqueda de información para reforzar saberes, aclarar vocabulario, escuchar audios, observar imágenes y vídeos, mantener la misma información en el tiempo para consultarla en el momento en que lo requiera, así también se puede enriquecer, modificar o variar el contenido, cumpliendo con las características de flexibilidad: *versatilidad, capacidad de transformación, marcación y conectividad*. Utilizando estas capacidades de los recursos digitales, se les permite a muchos estudiantes, acceder al aprendizaje y a los contenidos, pues: “La utilización de los planteamientos del Diseño Universal en los contextos educativos en general, y de manera específica en los materiales digitales permite eliminar barreras, reconocer la diversidad y hacer la educación accesible para todos” (Alba, 2012) (p. 8).

La evaluación en el DUA es permanente, variada y se utilizan los principios, no solo para la planificación de los objetivos y el desarrollo de la clase, sino que de acuerdo con el CAST (2012):

Las Pautas no deberían aplicarse a un único aspecto del currículum ni deberían ser utilizadas sólo con unos pocos estudiantes. Lo ideal sería que las Pautas se utilicen para evaluar y planificar los objetivos, metodologías, materiales y métodos de evaluación con el propósito de crear un entorno de aprendizaje completamente accesible para todos (p.13).

Hasta aquí se han esbozado los componentes del AC y las principales características del DUA destacando el aporte de cada una a la educación inclusiva y al tratamiento de la diversidad en el aula. En la presente investigación se pretende hacer una relación directa de las estrategias de

enseñanza y aprendizaje mencionadas, con el fin de reducir las barreras de aprendizaje y participación.

Propuesta de intervención pedagógica

La propuesta pedagógica de intervención, se basó en la articulación de dos estrategias de enseñanza: Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje, con el fin de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes y fortalecer los procesos de inclusión de los mismos. Es por esto, que se optó por intervenir desde el aula, las 4 instituciones educativas participantes, a partir de un núcleo temático, que permitiera por una parte, dinamizar los contenidos curriculares de las áreas y/o asignaturas que orientan las docentes investigadoras; y por otra, servir de puente o conexión con las dos estrategias en mención.

Para llevar a cabo esta propuesta, se plantearon tres escenarios de intervención en los que las investigadoras tienen su campo de acción. En el primero, se desarrolló el núcleo de *Competencias Básicas*, desde el área de Lenguaje; en el segundo, se trabajó la *Comprensión Lectora* desde las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Artes y Ética; y en el

tercero, se abordó el *Territorio*, desde el área de Ciencias Sociales, Democracia y Ética; por ello se establecieron criterios comunes para la implementación de diferentes sesiones de clase, acordes con la edad y el grado de los estudiantes.

Con base en este contexto, se consolidaron los referentes teóricos específicos, que responden a los núcleos temáticos seleccionados en cada experiencia y que dan cuenta de los aspectos básicos que soportan la articulación de las estrategias en mención. Del mismo modo, se efectuó un rastreo bibliográfico centrado en la identificación de los estudios e investigaciones que se han desarrollado en el ámbito del AC y del DUA, en relación con la educación inclusiva y los núcleos temáticos; con el objeto de establecer si existen posibles vacíos que dieran sustento a la propuesta pedagógica planteada en el marco de esta investigación.

Referentes Teóricos específicos

Núcleo Temático: Competencias Básicas

La educación siempre se ha preocupado por cómo desarrollar procesos de formación que perduren en la vida más allá de lo escolar. Para el siglo XXI las demandas de la práctica educativa son más complejas debido al flujo de información que existe, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, a raíz de una petición realizada por la Comisión Internacional en el año 1996, realizó un informe sobre educación de cara a plantear las pautas y objetivos principales “para que la sociedad pueda progresar hacia los mismos ideales: paz, libertad y justicia social” (Velasco 2013).

El resultado de este estudio publicado en 1996, con el nombre *La educación encierra un tesoro* fue dirigido por Jacques Delors y permitió visibilizar los cuatro pilares de la educación. Este

informe plantea la formación de seres integrales en todas sus dimensiones, capaces de adaptarse al mundo y a las circunstancias que les corresponda vivir.

De acuerdo con lo expresado en el informe Delors se debe estructurar la educación en torno a cuatro pilares o aprendizajes fundamentales: *Aprender a ser, aprender a hacer aprender a conocer y aprender a vivir juntos*, estos pilares del conocimiento son definidos así:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Informe Delors, 1996, p.91)

Teniendo en cuenta que estos aprendizajes van más allá del conocimiento académico y permiten ser desarrollados a lo largo de la vida, deben ser permanentes en el proceso de educación, en los planos cognitivo y práctico, es decir,

Los pilares del conocimiento deben recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida (Informe Delors, 1996, p. 96).

En este mismo sentido, Moya (2013) plantea que “los Pilares de la Educación establecen las condiciones que debe tener una persona para poder estar adaptada al entorno en el que vive, y que debe desarrollarse a lo largo de las distintas etapas educativas”. Así pues, para instaurar los pilares en la escuela, es necesario que se planteen de forma concreta y transversal currículo, por ello, los sistemas educativos reflexionan sobre cómo poner en marcha los pilares en el desarrollo de los contenidos y las actividades ejecutadas al interior de la escuela, dando paso a las Competencias Básicas, las cuales, indican los requisitos que deben adquirir los estudiantes al

finalizar cada uno de los niveles. Con base en lo anterior, es necesario señalar que las competencias básicas permiten desarrollar paulatina y gradualmente los cuatro pilares, con el objetivo de contribuir a formar seres humanos autónomos, cooperativos, con capacidad de asumir los retos que se presenten a lo largo de la vida.

Para comprender las competencias básicas, es necesario definir primero el término competencia, ya que a lo largo de la historia ha evolucionado y convergen diferentes acepciones que hacen referencia a este concepto.

La OCDE plantea el concepto de competencia desde la postura de Perrenoud que la define así:

La competencia supone la capacidad de afrontar demandas complejas, en un contexto determinado, poniendo en relación y movilizandolos prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos (Marco, 2014. p.31)

Definición que corresponde a las demandas externas del individuo, lo que implica que debe ser complementada por una estructura interna, por lo cual la OCDE en el año 2000 se plantea el proyecto Programme for International Student Assessment PISA, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, en el que se define competencia desde México como:

Un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales (OCDE, 2000, P.8)

En Colombia el Ministerio de educación Nacional define competencia como:

Un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas” (MEN, 2006, P.12)

Así mismo el ICFES define competencia como la:

Capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente). Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente (Colombia. ICFES)

Hasta ahora se ha hecho un recuento de las concepciones de competencia, sin embargo, existen diferentes clasificaciones o tipologías de competencia. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) clasifica las competencias en tres grandes grupos así:

Genéricas o transversales: Son competencias requeridas en un amplio campo de profesiones y ocupaciones y aportan las herramientas requeridas por un trabajador profesional para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones pertinentes en situaciones nuevas. Están presentes por lo general en la mayoría de las labores que se le presentan a un sujeto en los distintos campos profesionales (Sena, 2005; p. 3)

Específicas: Son las requeridas para el desempeño de una ocupación en concreto, están relacionadas más con funciones o puestos de trabajo. Aportan al estudiante o al trabajador los conocimientos, actitudes, habilidades y valores propios de cada profesión y actividad laboral (Sena, 2005; p. 4)

Competencias básicas: En el contexto internacional reciben distintos nombres tales como: core skills, key competences, basic skills, entre otros. Permiten el ingreso al trabajo o a la educación superior, por ello deben ser identificadas desde ambos sectores... En lo que se refiere a la educación, determinan tanto el perfil de ingreso a la educación superior, como los fundamentos de competencias más complejas que se desarrollarán a lo largo de la formación profesional, en especial los procesos de formación que deben ser introducidos en los programas de los ciclos propedéuticos. (SENA, 2005; p. 3)

La OCDE, la Ley Orgánica de España -LOE- y el MEN definen y seleccionan algunas competencias como claves o elementales, y las establecen como básicas para la educación básica, secundaria y media. En ilustración 3, se observan las competencias que escogen:



Ilustración 3. Competencias que escogen

El cuadro evidencia que cada organismo internacional, continental, estatal o institucional, selecciona las competencias básicas de acuerdo a sus intereses educativos. Teniendo en cuenta esto, particularmente en Colombia, en el año 2006 el MEN presenta los Estándares Básicos de Competencias (EBC), los cuales define como:

Un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media (MEN, 2006; p.11)

Los estándares orientan el desarrollo curricular en todas las áreas a lo largo de la educación básica y media en Colombia, siendo una guía para los docentes en cuanto al desarrollo curricular y de competencias. Debido al interés particular del MEN en aportar aspectos para mejorar la calidad educativa y brindar herramientas necesarias para alcanzarla, en el año 2015 publican los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- que los definen como:

Un conjunto de saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado, esto en concordancia con lo establecido en los estándares básicos de competencias EBC y en los lineamientos curriculares (MEN, 2015; p.3)

En este punto, es necesario aclarar que para el componente específico Competencias Básicas de la presente investigación, se tendrán en cuenta los planteamientos dados para grado segundo en área del lenguaje, ya que es en este grado y en esta área en que se realizará la intervención en las dos instituciones que comprenden la experiencia 1. Por tanto, se tienen en cuenta los EBC y los DBA a través de los cuales se establecen las competencias así:

Tabla 2.
Competencias Básicas

Pilares de la educación	Competencia	DBA
Ser		
Saber	Comunicativa	<p>Leer en voz alta con fluidez</p> <p>Reconoce que una misma consonante al unirse con una vocal tiene sonidos distintos o que distintas letras tienen sonidos similares</p> <p>Lee y escribe correctamente palabras que contienen sílabas con representación sonora única</p> <p>Reconoce que las palabras están compuestas por sílabas y pueden separarlas para formar palabras nuevas o cuando cambia de renglón</p> <p>Identifica palabras de la misma familia y puede producir listas, esquemas o textos cortos</p> <p>Reconoce que son antónimos y sinónimos y los usa en textos orales o escritos</p> <p>Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico</p> <p>Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión</p> <p>Lee símbolos, señales, imágenes e historietas que están en libros, en la calle o en la escuela y expresa de manera escrita y oral lo que comprende de éstas</p> <p>Planea sus escritos a partir de dos elementos ¿Qué quiero decir? y ¿Para qué lo quiero decir?</p> <p>Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia</p>
Hacer	Comunicativa	<p>Identifica los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza</p> <p>Escribe resúmenes de textos informativos leídos o escuchados utilizando sus propias palabras</p> <p>Declama poemas de una estrofa o hace representaciones teatrales</p>

Convivir

Fuente: Diseño propio

Nota: Al observar la tabla 2 de competencias básicas, los DBA están inmersos en las competencias comunicativas y hacen parte del saber y el saber hacer. Sin embargo, en la práctica no se desconocen los pilares del ser y el aprender a convivir juntos, por tanto, de acuerdo a lo planteado por Escamilla (2008)

Las competencias son mucho más que un «saber hacer en contexto», pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión (p.30).

Es así como se evidencia que las competencias básicas requieren de componentes afectivos y emocionales que le permitan al individuo desarrollarse adecuadamente en la sociedad, en el saber y en el hacer. Las competencias básicas para la comunicación en la escuela se desarrollan a partir del área de Lenguaje, en esta se incorporan elementos fundamentales para la vida, como ya se expresó en la tabla 2.

Es importante señalar que en los planteamientos del MEN, se da especial énfasis al saber y al hacer, dejando fuera de la legislación, los pilares del *ser* y el *aprender a convivir*, elementos esenciales para la formación integral del educando. En la presente investigación se tienen en cuenta los cuatro pilares de la educación de manera equitativa, dado que todos hacen parte fundamental en la formación integral del estudiante, por tanto la relevancia de este estudio está en el desarrollo de las competencias del *ser* y del *aprender a convivir*, a través del currículo flexible para aportar a la educación inclusiva.

Ahora bien, el desafío que implica introducir las competencias en el aula, va acompañado de una seria reflexión acerca de cómo evaluar su nivel de desarrollo, “la evaluación evidenciará

nuestros logros o fracasos. Debe estar al servicio de quien aprende y, al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña” (Álvarez Méndez, 2007: p.206) citado por Muñoz 2010.

Por otro lado, Perronoud Citado por Marco (2014), plantea una evaluación formativa integrada, para ello se generan situaciones problémicas, en las cuales se involucra a los estudiantes y observa cómo accionan; Así mismo, afirma que la evaluación debe hacer parte de la dinámica habitual de la clase, de esta manera se puede observar a los estudiantes y establecer cuáles competencias se desarrollan. No obstante, la reforma Educativa de Quebec (Citada por Marco 2014) presenta otra alternativa para evaluar las competencias, la cual consiste en desglosar las competencias en otras capacidades básicas que subyacen a ella, para cada una se determinan varios grados de evaluación, por lo tanto, para cada capacidad básica se determinan criterios específicos, luego de lo cual se asignan los respectivos niveles de consecución.

En cuanto a la evaluación de competencias disciplinares, (Marco, 2014) resalta la asociación entre las competencias básicas y las áreas de conocimiento. “Para desarrollar competencias los alumnos no sólo han de adquirir los conocimientos, técnicas estrategias, etc. ligados a la competencia de carácter disciplinar, sino saber movilizarlos de una manera efectiva; por lo tanto, de cara a su evaluación, el profesorado ha de planificar, por un lado, situaciones de aprendizaje que respondan a las tareas complejas y, por otro, actividades ligadas a la construcción de los conocimientos propios de la disciplina. En el curso de la tarea compleja, cada alumno elige su propio repertorio, aquellos saberes que ha de movilizar” (p.84).

Por lo anterior, es importante señalar que el presente estudio se identifica y asume para el proceso de evaluación la postura planteada por Perronoud. En general los autores que se han ocupado de las competencias y específicamente de su evaluación, coinciden en afirmar que la

evaluación formativa por parte de la docencia debe complementarse con la autoevaluación del educando, y la coevaluación de sus pares. (Marco, 2014).

En este mismo sentido Muñoz (2010) plantea que el enfoque competencial es discordante con un modelo de enseñanza tradicional, por tanto, el rol del docente debe ser el de un profesional que reflexiona, contrasta, interpreta, investiga, toma decisiones, crea situaciones de aprendizaje compartido y facilita la acción e interacción del alumno como sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

Muñoz (2010) afirma que para lograr incorporar un enfoque competencial en la escuela es imprescindible un cambio de mentalidad por parte de toda la comunidad educativa y un nuevo abordaje en cuanto a la formación del profesorado. “Para promover las competencias en el alumnado, el maestro tiene que haber adquirido un alto grado de desarrollo en esas mismas competencias y estar dispuesto a seguir aprendiendo con sus alumnos” (Muñoz, 2010; p. 26). De igual manera, deberá desarrollar algunas competencias, pedagógicas didácticas, personales, relacionales e investigativas.

De acuerdo a lo expuesto en este apartado, las competencias básicas están basadas en los pilares de la educación: ser, saber, hacer y convivir, razón por la cual, los estudiantes desde los grados iniciales deben ser formados en competencias básicas, en esta dirección se hace necesario, provocar aprendizajes para la vida acordes a la etapa de desarrollo de los individuos, que les permitan conocer y actuar en cualquier circunstancia o contexto, en pro de generar seres humanos autónomos, con valores, con la capacidad de reconocer a los otros y generar empatía, de tal forma que se pueda aportar a la educación inclusiva.

Núcleo Temático: Comprensión de Lectura

Actualmente la problemática educativa, tanto en sus modelos pedagógicos y didácticos tradicionales, como en las políticas públicas, han motivado la indagación de nuevas formas de educación, con el fin de lograr dinámicas de inclusión al interior de las aulas. De esta manera se pasa de la labor instruccional, a una adecuada preparación de los educandos en los saberes específicos.

Es así que, para lograr avances a nivel académico, los saberes específicos juegan un papel importante en la formación del estudiante en todas las áreas del conocimiento. De esta manera, la comprensión lectora como saber específico, incide directamente sobre la adquisición de conocimientos en todas las áreas curriculares.

Por ser la comprensión uno de los procesos más importantes en el tema de la inclusión escolar; ya que el desarrollo de todas las áreas curriculares depende de ella, se hace necesario para esta investigación conceptualizar y definir de manera general la adquisición de la lectura y la incidencia que esta tiene en los procesos de comprensión y la lectoescritura, ya que están íntimamente ligadas.

Por lo anterior, es importante mencionar que a través de la lectoescritura el niño dimensiona nuevas formas de comunicarse con él y con su exterior. De esta manera, dentro de este marco el proceso de lectoescritura se da por la asociación de procesos fonológicos, visuales y semánticos, permitiendo la decodificación de la palabra escrita y la comprensión y decodificación de los mensajes.

En la lectoescritura el estudiante debe pasar por diferentes procesos; autores como Montealegre (2006) en la introducción de su artículo desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y Dominio menciona:

En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad

inferencial, y la conciencia, entre otros. En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. El análisis fonológico (correspondencia grafema-fonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema escritural; el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto. (p.25)

Al considerar el significado de la comprensión lectora y de sus implicaciones para el estudiante, es importante motivarlo para que adquiera el hábito lector y con ello su vínculo en los lenguajes de un texto. Para ello hemos de hacer referencia a diferentes significados sobre lo que es la comprensión lectora desde diferentes autores, tomando como referencia para esta investigación, a Vigostky.

El significado de la comprensión lectora va desde enfoques tradicionales hasta concepciones mucho más amplias como las que tienen en cuenta la cultura y el contexto en el que se desarrolla el individuo, es así como Mendoza (2010) citando a Vygotsky (1987) argumenta desde el punto de vista de la ontogénesis: “los significados y las palabras sufren un proceso de transformación ya que evolucionan al mismo tiempo que el niño se desarrolla y de acuerdo con las diferentes formas en que funciona el pensamiento” (p.41)

Como se evidencia en la definición mencionada la comprensión lectora es un proceso en el que inciden diversos factores como el socio-cultural, la vinculación del mismo con el lenguaje y las diferentes formas en que se representa.

Uno de los aspectos anteriores para analizar, es la importancia de la comprensión lectora en el ámbito cultural, ya que éste da una verdadera significación cuando el individuo interpreta el texto a su medio. De esta manera, Mendoza (2010) citando a Jerome Bruner (1998), hace alusión a esto cuando dice: “la evolución en los significados se produce cuando estas dos líneas de

desarrollo, la biológica y la cultural se entrecruzan. Esto ocurre en el momento en que el sujeto se apropia del lenguaje". (p.43)

Por lo anterior, los sistemas de procesamiento y representación de la información para Bruner se constituyen en elementos importantes para el desarrollo de habilidades cognitivas en la comprensión lectora, ya que a través de las relaciones que el individuo realiza con su entorno se da la posibilidad de construir la comprensión.

Desde otra perspectiva Luria (s.f) con su estudio ha designado el lenguaje como la acción de comprender las acciones y la relación con los objetos, afirmando que:

Por lenguaje se entiende generalmente un sistema de códigos con ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos. Lógicamente, las palabras asociadas en frases son los medios de comunicación principales con ayuda de los cuales el hombre guarda y transmite la información y asimila la experiencia acumulada por generaciones enteras de otros hombres. (s.p)

De esta manera otros autores como Bohórquez (2013) argumenta que el proceso de comprensión está ligado al proceso de decodificación, en donde las palabras son entendidas e interpretadas en su totalidad, evidenciándose de esta manera que en los procesos de lectoescritura los estudiantes aprenden a leer de manera natural, como los procesos del habla, posibilitando de esta manera la intervención de las mismas estructuras cognitivas y estrategias de adquisición de la lengua materna.

Podemos decir que la comprensión lectora es compleja ya que requiere que el niño logre asimilar las palabras en sí mismas y relacionarlas con el contexto. De esta manera Bohórquez (2013) en su artículo cita a Selles (2006) quien manifiesta que uno de los aspectos primordiales para el proceso de la lectoescritura es el dominio del lenguaje oral, ya que los niños deben comprender lo que hablan o lo que les hablan, para luego dar significado a las palabras que leen.

Por otro lado, Gutiérrez y Montes de Oca (2007), al referirse a la comprensión lectora, reconocen como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

Como se evidencia en las definiciones mencionadas, la comprensión lectora es un proceso en el que inciden muchos factores como lo es; el socio-cultural, la vinculación del mismo con el lenguaje y las diferentes formas en que se representa, así como para algunos se da por procesos naturales y de manera innata.

Muchos estudios han cuestionado el proceso de comprensión lectora como el resultado final del aprendizaje de la lecto-escritura, ya que se considera que en la primaria se le da mucha más importancia a la decodificación que a la comprensión; asumiendo que si el niño no decodifica de manera adecuada no puede comprender el texto. Lo anterior lo afirma Trujillo (2014):

Una serie de aproximaciones teóricas sostienen esta idea al plantear de manera implícita que existe una secuencia: primero, decodificar; después, comprender. Por ejemplo, desde la teoría del procesamiento de la información, los requerimientos cognitivos necesarios para comprender un texto sólo pueden llevarse a cabo una vez que el procesamiento de las letras se ha vuelto automático (LeBerge y Samuels, 1974; citado en Paris y Paris, 2003), es decir, el manejo del código liberaría recursos cognitivos que luego pueden ser dedicados a comprender. (p.50)

El mismo autor sostiene que los problemas de lecto-escritura son evidentes y fácilmente identificables en la primaria, pero que los problemas en los procesos de comprensión lectora no se hacen evidentes sino años después en donde la formación escolar está más avanzada.

Otros autores como Jiménez (2009), argumentan que la actividad de comprensión lectora está guiada en diferentes niveles en donde está la literal caracterizada porque los estudiantes hacen una comprensión de las ideas a manera de recuerdo y de manera superficial. El inferencial, en donde se es capaz de la información que no está en el texto se debe deducir a partir de los datos que da el texto y la Metacognitiva donde se logra comparar, conectar y dar opiniones personales de lo leído.

Desde otra perspectiva de la comprensión lectora y para realizar diferentes actividades frente a un tema específico, es necesario pasar por los niveles literales, inferencial y metacognitivo. De acuerdo a Quispe Oha (2012) argumenta: “Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tiene lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente, en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos” (s.p).

De esta manera y teniendo en cuenta los diferentes niveles de comprensión lectora, se propone para la investigación en el componente específico retomar estos para intervenir al interior del aula, con el fin de que los estudiantes alcancen unos mejores resultados en lo referente a la comprensión que inciden en todas las áreas del conocimiento.

Inclusión, aprendizaje y currículo en relación con la comprensión lectora

Dado que en la escuela existe diversidad de estudiantes, se evidencian en sus procesos cognitivos diferentes ritmos de aprendizaje que afecta su comprensión lectora. El componente de comprensión lectora no debe ser la excepción en los procesos de inclusión en la escuela, pues como se sabe, la comprensión lectora es la puerta principal que permite el aprendizaje en todas las áreas y favorece el buen desempeño y el éxito en muchos aspectos de la vida de los seres humanos.

Garantizando que los procesos de comprensión lectora se den para todos los estudiantes, es importante resaltar que el docente sea mediador, pues a través de los procesos de enseñanza aprendizaje puede eliminar las barreras que impiden la participación de todos los estudiantes.

De acuerdo a estudios pedagógicos Riquelme (2011) dice: “Cuando hablamos de los primeros acercamientos a la literatura, es necesario referirse también a la mediación de la lectura. A la luz del concepto vygotskiano de "mediación", se puede entender al mediador de lectura como un adulto que facilita los primeros acercamientos del niño al libro, en un proceso en el que priman la afectividad y la creación de un momento de lectura acogedor y gratificante. (p.273)

Por lo anterior, es importante mencionar que en la educación tradicional los procesos de lecto-escritura solo se concentran en enseñar a escribir, para luego retomarla de manera mecánica en los primeros años de escolaridad; convirtiendo este proceso en un camino tedioso y aburrido para los niños, que en últimas se verán reflejados en el hábito lector y por ende en el de la comprensión. Por tal razón, el docente una vez motive al estudiante en los procesos de la lectura, puede tener un acercamiento a lo que es la escritura, estrategia en la cual se propone mejorar las destrezas del habla, escritura y comprensión lectora tanto a nivel individual como grupal.

Como la enseñanza tradicional en los procesos de aprendizaje, no han logrado este objetivo, es importante implementar al interior del aula estrategias y métodos diferentes que vayan enfocados a vincular los procesos en lectura y escritura con altos niveles de motivación, para lograr desarrollar altos estándares en las competencias de comprensión lectora.

Es así como en el aprendizaje de los procesos de la lectura existen factores externos de suma importancia que estimulan el proceso normal enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior Nieto (2012), citando a Vygotsky afirma:

En primera instancia, reconocer que la lectura entendida como comprensión es un proceso cognitivo socialmente mediado. Ya sea que el niño lee muy bien o muy precariamente, este hecho es el resultado de las interacciones culturales con las herramientas para la lectura. (s.p)

Por lo anterior Nieto (2012) afirma que para lograr niveles de motivación requeridos en la comprensión lectora y teniendo en cuenta las categorías que inciden en el proceso de aprendizaje, según la teoría de Vygotsky, se debe trabajar en los estudiantes actividades que permitan la interiorización de lo que socialmente ha adquirido.

Otros autores consideran que el proceso de aprendizaje de lectura y escritura está mediados por las relaciones previas que establecen los sujetos en sus interacciones sociales, afectivas y creativas con el contexto, que inciden en sus formas de comunicación y que posteriormente se representará en los trazos gráficos, es decir, las letras y palabras, es así como Otálvaro (2014) menciona que “enseñar a leer y escribir no es nada fácil, la lectoescritura es todo un arte, es la expresión de sentimientos, emociones, experiencias y pensamientos plasmados en el papel”(p.75), acto que implica sentir placer al hacerlo para poder motivar a otros a escribir o a leer.

En el proceso de esta aproximación a la lectura como estrategia de inclusión, el docente se asegurará que todos los estudiantes estén trabajando de forma efectiva, para lo cual, permitirá que los estudiantes reciban retroalimentación sobre su participación y reforzar las conductas positivas de cada uno de los integrantes, de tal forma que cada experiencia sea significativa tanto en el proceso grupal como en el individual.

Desde esta perspectiva el Ministerio de Educación Nacional colombiano propone que: “El docente debe proporcionar experiencias de aprendizaje en las cuales los estudiantes puedan observar, explorar, discutir, leer y pensar sobre experiencias” (Módulo 3. MINED. 2005).

En el proceso de esta aproximación a la lectura como estrategia de inclusión, el docente se asegurará que todos los estudiantes estén trabajando de forma efectiva, para lo cual, permitirá que

los estudiantes reciban retroalimentación sobre su participación y reforzar las conductas positivas de cada uno de los integrantes, de tal forma que cada experiencia sea significativa tanto en el proceso grupal como en el individual.

Dentro de la estrategia de lectura, otro de los alcances que debe traer en sí misma, es que el docente se permita ser un mediador entre la lectura y el oyente (estudiante), procurando que éste escuche, analice e interiorice la riqueza de la lectura, para que fortalezca lo propuesto en la lectura.

Otálvaro (2014) citando a De Certeau (2007), expresa que “la escritura es la actividad concreta de construir..., mientras que la lectura, fiel compañera, recibe la majestuosa producción plasmada en el papel” (p.75), Por tanto, son procesos cognitivos relacionados directamente.

Según Martín (2011) motivar e incentivar el desarrollo de los procesos lectoescritores, permiten la inclusión de todas las personas en las comunidades letradas, de tal forma que el aprendizaje es tomado desde un punto de vista inclusivo. La escritura debe tomarse más allá de la repetición mecánica de trazos, de igual forma, en la lectura la comprensión no debe limitarse a extracción de información literal o parcial de un texto, el autor plantea que:

Enseñar a leer y escribir se convierte en una forma de ampliar los entornos de participación social de niños que, en muchas ocasiones, viven en entornos empobrecidos, y expandir su capacidad comunicativa para usar la lengua escrita en su entorno social (p.83)

Así mismo, de acuerdo con lo propuesto por el Ministerio de educación Nacional (2011), la comprensión lectora, va más allá de ser reconocida como proceso de decodificación y como hecho particular de acercamiento al texto escrito, es también posicionada como acto social constituido por tres dimensiones. En primer término, proceso cognitivo el cual implica las operaciones mentales necesarias para la comprensión del texto. En segundo lugar, la lectura es una práctica cultural puesto que se da como fruto de la relación del individuo con su medio y con el momento histórico. Finalmente, la lectura como derecho permite la participación social. Así también en la

práctica lectora se consideran la vida académica, el ámbito social y la experiencia íntima del lector en su encuentro y goce de la lectura.

Por lo anterior, se puede decir que a través de la comprensión lectora todos los estudiantes pueden acceder a la aprehensión de los conocimientos dado que la flexibilización del currículo brinda oportunidades desde los procesos de participación inclusiva, desde la diferencia social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, dando a toda la oportunidad de construir nuevos conocimientos.

Aprendizaje cooperativo y DUA en la comprensión lectora

Dada la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula, cada vez se hace necesario fomentar el uso de nuevas tecnologías como estrategias que permitan fortalecer la comprensión lectora. Es así que desde la interrelación del aprendizaje cooperativo (AC) y el diseño universal del aprendizaje (D.U.A), como estrategias, permiten en los estudiantes mostrar mejores niveles de desempeño y romper las barreras de del aprendizaje, proporcionando así herramientas dada la diversidad.

Al indagar acerca de herramientas que se pueden abordar desde el trabajo docente, el aula escolar se convierte en un verdadero espacio de socialización adaptando de esta manera, posibilidades metodológicas y didácticas que mejoren el proceso de aprendizaje, inclusión e integración social y flexibilización del currículo.

Por lo anterior, desde la estrategia del aprendizaje cooperativo (AC) y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), la comprensión lectora adquiere una gran relevancia, puesto que los estudiantes al interactuar unos con otros no solo comparten, sino que aprenden nuevos códigos comunicativos que facilitan la aprehensión del conocimiento.

Desde la estrategia del aprendizaje cooperativo la comprensión lectora adquiere una gran relevancia, puesto que al interactuar unos con otros, los estudiantes no solo comparten, sino que

aprenden nuevos códigos comunicativos que facilitan la aprehensión del conocimiento. Desde el concepto planteado por la Universidad Autónoma Metropolitana según la teoría de la zona de desarrollo próximo Vigostky destaca:

El pensamiento consiste en establecer relaciones cuyo fundamento se encuentra en las acciones que los sujetos realizan con otras personas que actúan como mediadores. El desarrollo mental debe incluir, desde esta perspectiva, la cooperación que se recibe del entorno, la cual actúa como una suerte de andamio cognitivo (p.1)

Mediante el aprendizaje cooperativo se ha evidenciado que los estudiantes adquieren más habilidad en comprender un texto, desarrollar una idea, hasta seguir instrucciones un estudiante apoya en la comprensión a otro.

Un estudio del año 2000 del NRP (National Reading Panel) publicó en su informe las ventajas que adquieren los niños en la comprensión lectora cuando se trabaja en grupos cooperativos, lo cual hace evidente que es un método estratégico en la integralidad escolar en cualquiera de las áreas del conocimiento.

Es así como muchos estudios en el tema de la comprensión lectora y de inclusión han retomado la forma en que se trabaja al interior del aula, concluyendo que se producen mejores resultados cuando el trabajo se hace de manera grupal que de modo individual, reafirmando de esta manera la teoría de Vigostky con respecto a la zona de desarrollo próximo.

Para Santiago (s.f) citando a García, Riggs y Cañizales (2001) argumenta que:

El estudiante al interactuar en un contexto y con el texto, activa su repertorio de estrategias de comprensión como lo es la activación del conocimiento previo, determinación del significado de las palabras, establecimiento de diferencias a partir de un texto y la utilización de la estructura del mismo para localizar la información. (p.81)

De esta manera el autor propone, que a partir de los conocimientos previos el estudiante puede establecer una relación con el texto, dando significado a la lectura; es decir, adquiere nuevos

conocimientos con un propósito específico. Sin embargo, para una mejor comprensión se deben motivar a los estudiantes con el uso de los recursos cognitivos de tal manera que regule y proponga estrategias que permita cumplir con el objetivo de la lectura.

Dado que la comprensión en la lectura interviene diferentes procesos tanto cognitivos, físicos, emocionales y psicológicos, se debe permitir al estudiante que haga uso de herramientas presentes en el DUA; con estrategias metodológicas donde intervienen aspectos auditivos, visuales y táctiles, además de las llamadas dimensiones de la comprensión lectora, como son el nivel literal, inferencial y crítico-metacognitivo.

Tal y como se menciona en el módulo 6, aulas y prácticas educativas, los estudiantes difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. El primer principio que maneja el DUA, múltiples formas de representación, facilita la comprensión haciendo uso de diferentes procesos requeridos por el estudiante. Por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el alumno.

En el módulo 6, aulas y prácticas educativas, se expone el segundo principio “Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje), los estudiantes tienen diferencias al expresar lo que saben, para lo cual el docente debe proporcionar estrategias como materiales variados o programas que sean facilitadores de su aprendizaje. En la comprensión de lectura es válido el uso de audiolibros, videos, canciones, títeres, entre otros materiales que le permiten expresarse de diferentes maneras.

En este mismo modulo en su tercer principio, se menciona el porqué del aprendizaje a través de múltiples medios de compromiso. Es importante que los estudiantes estén motivados en los

procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual es necesario que afronte nuevas tareas, procesos de autoevaluación y reflexión que se adapten a los intereses de los estudiantes.

Para concluir, la utilidad de los principios manejados desde el DUA, y el uso del aprendizaje cooperativo (AC) permite ampliar los horizontes del estudiante para poder comprender, además de facilitar los procesos tanto de inclusión como cognitivos propios del estudiante.

Núcleo Temático: Territorio

El Pensamiento Espacial desde la construcción de Conceptos Geográficos

Los misterios que esconde la mente humana, aún no han sido descifrados en su totalidad. Desde innumerables disciplinas del conocimiento, se ha intentado estudiar la complejidad del pensamiento humano, con el propósito de revelar no sólo los procesos cognoscitivos que dan lugar a las nociones, ideas y conceptos que permiten al hombre comprender la realidad en la que se halla inmerso, sino además, determinar cómo se pueden potenciar las habilidades del pensamiento a través del acto educativo.

Una de estas habilidades cognoscitivas que son susceptibles de ser desarrolladas en el escenario escolar, es el pensamiento espacial, que se refiere a la capacidad de construir y emplear representaciones mentales de los objetos que se encuentran en el espacio, a través de la memoria visual, la imaginación, el juicio y el razonamiento. Esta habilidad de percibir los objetos y sus propiedades, permite que el sujeto establezca relaciones espaciales que facilitan su interacción con el medio y amplían su universo de lo simbólico, acercándolo de esta manera al reconocimiento de los diversos fenómenos que tienen lugar en el espacio.

Desde esta perspectiva, se erige la relevancia de un estudio centrado en el desarrollo del pensamiento espacial, dado que es una oportunidad real para dar inicio al proceso de renovación de los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales particularmente del componente geográfico, de tal forma que se aproveche el conocimiento que cada estudiante tiene (independientemente de sus características particulares), haciéndolo más útil y significativo en sus prácticas cotidianas. En este sentido, el diseño, formulación y evaluación de novedosas y alternativas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de conceptos geográficos, específicamente del concepto de Territorio, es determinante para alcanzar los resultados deseados; puesto que el propósito es despertar en el educando el gusto e interés por el conocimiento territorial (potencializando habilidades cognitivas encaminadas al desarrollo del pensamiento espacial); además de favorecer un escenario educativo agradable, cálido y motivante, en el que todos pueden aportar lo que saben, para construir una geografía versátil, dinámica, flexible y ante todo, aplicable en su contexto cercano.

El Pensamiento Humano y sus elementos constitutivos

Desde los albores de la humanidad, se ha suscitado la idea de que el hombre fue capaz de dominar a las demás especies animales, gracias a las dos cualidades que lo hacen un ser único y excepcional, esto es, su capacidad para pensar y su capacidad para comunicarse por medio del lenguaje articulado. Estas cualidades que se han considerado como innatas e inherentes a la condición humana, han sido objeto de estudio desde diversas perspectivas, como la filosófica, psicológica, neurocientífica, lingüística, educativa, entre otras.

Multiplicidad de concepciones han surgido desde entonces, con el ánimo de esbozar una explicación lógica y coherente que permita comprender cómo se lleva a cabo el proceso de

pensamiento en la mente humana, qué factores intervienen en su desarrollo y qué habilidades intelectuales se potencian a través de su adecuada estimulación. Entre los estudios más destacados por la comunidad académica del siglo XX, sobresalen los de corte psicológico, dado que esta disciplina se ha interesado en definir unas directrices claras que orienten no sólo las interacciones sociales del sujeto que vive en comunidad (modos de comportamiento y/o conducta) sino también, que le permitan comprender cómo es su realidad y cómo la puede transformar a la luz de sus habilidades y destrezas cognitivas (que se desarrollan en el ámbito familiar, escolar y social).

Con referencia a lo anterior, Puma (2011) afirma que desde la psicología, se han planteado dos enfoques que conciben el pensamiento a partir de su doble connotación: *lo cognoscitivo y lo social*. En el primero de ellos, se hace alusión a los elementos básicos que constituyen el pensamiento humano y particularmente, la manera en la que éste capta los fenómenos que tienen lugar en el mundo exterior. Por su parte, en el segundo, se enfatiza en la forma en la que el hombre logra razonar, es decir, tener información (poseer conocimiento) en el momento en el que requiera solucionar un problema, tomar una decisión o sacar una conclusión.

De acuerdo a este doble enfoque cognitivo – social, Izquierdo (2006) citado por Puma (2011,) define el pensamiento como:

Un don particular del ser humano y su origen se da por la intervención de la percepción sensorial y la razón (...) además es un producto social tanto por las particularidades de su origen, como su manera de funcionar y sus resultados. (p. 48)

En consecuencia, el pensamiento se concibe como la capacidad que posee el ser humano para generar ideas abstractas respecto a objetos y acontecimientos que se encuentran y/o desarrollan en su entorno próximo. De ahí que:

(...) nuestros pensamientos están formados principalmente de conceptos, proposiciones, imágenes y razonamientos. Aunque otros autores señalan, además de los anteriores, a las nociones, las pre-categorías y las categorías (...) como elementos constitutivos del pensar o más específicamente como instrumentos de conocimiento <<evolutivamente diferenciables>>(Puma, 2011, p. 22).

En cuanto a los *Conceptos*, éstos se definen como términos que de manera única y exacta constituyen una abstracción de la realidad asociada con un proceso, cualidad, forma o relación (Flores, 2004, p. 8). Del mismo modo, Puma (2011) apunta que los conceptos se conciben como categorías mentales que se emplean para definir objetos, hechos, ideas o experiencias que guardan cierta semejanza entre sí en uno o más aspectos; por ello son fundamentales para la comprensión del mundo que nos rodea, ya que nos facilitan su representación mental.

De acuerdo con la línea de pensamiento expuesta por Ausubel, Barón, Novak y Hanesian (2000), los Conceptos son objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que se caracterizan por compartir atributos comunes, por ser diseñados en el seno de una cultura específica y por ser difundidos o conocidos por medio de un signo o símbolo aceptado socialmente. Éstos pueden ser de dos tipos: *Conceptos Naturales*, conocidos como aquellos que no tienen cualidades o rasgos propios fijos que le permitan definir con claridad un objeto o acontecimiento y *Conceptos Artificiales*, concebidos como aquellos que pueden ser definidos a partir de un conjunto de reglas o propiedades claramente establecidas. Pero entonces, ¿Cómo se representan los conceptos en la mente humana, independientemente de su naturaleza? ¿Cómo se genera el proceso de pensamiento, a partir de dichos conceptos? ¿La mente piensa “conceptualmente”?

En efecto, los conceptos que se construyen en la mente del ser humano, están mediados por la experiencia que éste adquiere cuando se halla en contacto con su medio. Dicha experiencia se dinamiza a través de los agentes sensoriales (vista, olfato, gusto, tacto, oído), que le dan la

posibilidad de captar la realidad y posteriormente, convertirla en una representación abstracta de la misma. Así pues, sea cual sea la fuente de recepción de información que el sujeto emplee para leer e interpretar su realidad y transformarla en imágenes mentales, los conceptos desempeñan un rol decisivo en los procesos mentales, puesto que de ellos depende que el individuo sea capaz de darle sentido y coherencia a una realidad que en muchas ocasiones parece ambigua, difusa y compleja de entender. En este sentido, Ausubel et al. (2000), apunta que:

(...) el hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos, acontecimientos y situaciones. La realidad que experimenta psicológicamente se relaciona sólo de modo indirecto con las propiedades físicas de su ambiente y con sus correlatos sensoriales. La realidad (...) se percibe a través de un filtro conceptual o de categorías. (p. 87).

Otro de los elementos básicos que constituyen el pensamiento, son las *Proposiciones*. Éstas se conciben como las relaciones que se establecen entre varios conceptos o entre rasgos y/o propiedades características de los conceptos, tal y como lo menciona Barón (1997) citado por Puma (2011), cuando afirma que son los “*enunciados que pueden plantearse como aseveraciones separadas*” (p. 28). Si bien, las proposiciones son necesarias para los procesos mentales, porque generan conexiones entre conceptos, también son útiles para referenciar sensaciones, percepciones y/o sentimientos que producen los objetos o acontecimientos. Es así como la:

(...) combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, que se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, producen un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 2000. p. 6).

Por otra parte, las *Imágenes* son consideradas como un elemento fundamental del pensamiento humano, pues Kosslin (1996), menciona que el sujeto crea en su mente imágenes mentales que son almacenadas en su memoria como si en realidad el objeto que está evocando

existiera, es decir, cuando el sujeto recurre a la imagen mental de un objeto o acontecimiento, es como si éste existiera en realidad. Por ello, el pensamiento se activa en el momento en el que la imagen sea solicitada, traduciéndose en una imagen mental previamente guardada en la memoria del sujeto y recordada por éste, gracias a sus facultades intelectuales. Sin embargo, es importante aclarar como lo establece Puma (2011), que “*el ser humano no se limita a simplemente leer las imágenes visuales formadas en la mente, sino, además, a interpretar dichas imágenes bajo la influencia del conocimiento que el individuo tiene de la realidad*” (p. 29).

Aunque los conceptos, proposiciones e imágenes son elementos necesarios para que se den los procesos de pensamiento, no se puede pasar por alto otro aspecto de suma importancia, esto es, el *Razonamiento*, que se define como la capacidad que posee el ser humano para transformar la información que tiene almacenada en su mente, con el fin de sacar conclusiones específicas o particulares sobre algún objeto o acontecimiento. Esta capacidad de transformación de información, se puede clasificar en dos categorías: 1) *Razonamiento Formal*, en el que el sujeto posee o cuenta con toda la información que requiere para resolver un problema y, por lo tanto, logra razonar asertivamente a través del uso de los llamados silogismos, es decir, “*conclusiones que se fundamentan en dos proposiciones conocidas como premisas*” (Puma, 2011, p. 30). 2) *Razonamiento Cotidiano*, que:

(...) al contrario del razonamiento formal, involucra los tipos de pensamiento que empleamos en el vivir diario: planificar, debatir, sopesar información, decidir, comparar argumentos, etc. Algunas de las premisas que se emplean son implícitas, mientras otras pueden no estar disponibles. Los problemas que se presentan en la cotidianidad suelen tener varias respuestas tentativas, las cuales varían dependiendo de su relación con otros fenómenos y asuntos de la realidad (Puma, 2011, p. 31).

De acuerdo con lo anterior, los razonamientos de tipo cotidiano resultan más complejos que los que se derivan del razonamiento formal, ya que los primeros son generados por el propio sujeto

(quien puede determinar múltiples premisas), mientras que, en el segundo, las premisas están preestablecidas. Independientemente del tipo de razonamiento que el ser humano emplee para sacar conclusiones y resolver problemas de su contexto real, son imprescindibles para activar habilidades de pensamiento necesarias no sólo para la vida en sociedad sino además, para el desarrollo adecuado de sus procesos cognoscitivos.

Las Habilidades del Pensamiento y su relación con el Aprendizaje Significativo

Cuando se habla de *Habilidades*, se hace referencia a una serie de destrezas y/o capacidades que se necesitan para llevar a cabo una actividad determinada. El ser humano desarrolla a lo largo de su vida, una serie de habilidades que lo hacen capaz de desenvolverse adecuadamente en el mundo que lo rodea, proporcionándole así la oportunidad de ocupar un papel primordial en la sociedad a la que pertenece. Dentro del sinnúmero de habilidades humanas, se destacan las llamadas *Habilidades del Pensamiento o Habilidades Cognitivas*, que según Beyer (1998) son aquellas que permiten “*manipular mentalmente datos sensoriales y percepciones recordadas con el objeto de elaborar o hallar significado, razonar acerca de o con determinadas ideas, formular pensamientos y evaluar*” (p. 96).

Atendiendo a los planteamientos de Beyer (1998), las habilidades del pensamiento humano se clasifican en tres grandes grupos: 1) *Las habilidades de nivel elemental*, entre las que se encuentran observar, comparar, ordenar, pronosticar; 2) *Las habilidades de nivel medio* como clasificar, ordenar en secuencias, resumir, tomar decisiones, resolver problemas, formular hipótesis, sacar conclusiones; y 3) *Las habilidades de nivel superior* entre las que se destacan el analizar parcial o globalmente un tema, sintetizar, generalizar, evaluar, distinguir hechos.

Aunque las habilidades del pensamiento son de diversa naturaleza y nivel de complejidad, es posible desarrollarlas, potenciarlas y mantenerlas activas mediante el acto educativo. Es por ello, que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar orientados hacia la consolidación de este tipo de destrezas, pues estudios reconocidos en la materia han demostrado que la escasez de habilidades para el procesamiento de información, afectan representativamente el desarrollo de esquemas que faciliten el almacenamiento, recuperación y uso adecuado del conocimiento adquirido. No obstante, es importante tener presente que según Beyer (1998), una habilidad de pensamiento no se adquiere luego de haber aprobado una asignatura o área del currículo escolar, ni tampoco se aprende después de una clase centrada en el desarrollo de la misma; sino que se requiere re-enfocar la enseñanza hacia dicha destreza y acompañarla de un contenido altamente significativo, ya que el aprendizaje de una habilidad no implica que ésta se transfiera a la estructura cognitiva, por ende, es necesario enseñarla y guiar su práctica.

Atendiendo a este último aspecto, una de las alternativas que se han formulado en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de habilidades del pensamiento, es la que postula Beyer (1998). Dentro de sus planeamientos, concibe cinco fases o momentos específicos en los que se puede orientar una destreza (ya sea de nivel elemental, medio o superior): 1) *Introducción*, que consiste en presentarle a los estudiantes de manera simplificada, las principales propiedades y/o atributos de la habilidad; 2) *Práctica Guiada*, en la que se aplican las propiedades de la destreza a un contenido temático particular; 3) *Aplicación Independiente*, en la que los estudiantes demuestran su capacidad de dominio de la habilidad, sin contar con ayuda u orientación; 4) *Transferencia y/o elaboración*, en la que se ofrece ayuda al estudiante para aplicar la destreza aprendida, en un contexto diferente al cual se introdujo; y 5) *Uso autónomo*, en el que los estudiantes logren desarrollar la habilidad por sí mismos, generando conocimiento.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el desarrollo de habilidades del pensamiento demanda un proceso educativo correctamente direccionado de acuerdo con lo propuesto por Beyer (1998), también se hace necesario inscribir dicho proceso formativo bajo la lógica de un modelo de aprendizaje que acerque al estudiante a su cotidianidad y le permita aprovechar los conocimientos que ya posee en función de su aplicabilidad en el contexto real. En palabras de Ausubel (1983), el aprendizaje de corte significativo:

(...) ocurre cuando una nueva información <<se conecta>> con un concepto relevante ("subsumidor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de <<anclaje>> a las primeras (p. 2).

En esta misma línea, Moreira (2000) subraya que toda estructura cognitiva está compuesta por unos conocimientos adquiridos formal y/o informalmente, sin ningún tipo de jerarquía; lo que significa en términos de enseñanza y aprendizaje, que toda información previa por más simple que sea, puede llegar a constituirse en un eje conductor que guíe dicho proceso formativo.

De igual manera, Novak y Gowin (1988) plantean que el Aprendizaje Significativo subyace en la integración constructiva de pensamientos, sentimientos y acciones, tal y como lo señala Moreira (2000), pues *“Una teoría de educación, según Novak debe considerar cada uno de estos elementos y ayudar a explicar cómo se pueden mejorar las maneras a través de las cuales los seres humanos piensan, sienten y actúan”* (p. 39). Este argumento pone de manifiesto, que la enseñanza y el aprendizaje sufren un cambio en lo concerniente a su operatividad, dado que estos procesos ya no priorizan sobre los contenidos curriculares que anteriormente la escuela pretendía instaurar en la memoria de los educandos, sino que ahora toman en consideración aspectos de la subjetividad que pueden intervenir en la formación de los estudiantes.

En este sentido, Ausubel (1983) propone dos condiciones para que tenga lugar el aprendizaje significativo. La primera de ellas, tiene que ver con la manera con que el nuevo conocimiento se integra a la forma cognitiva de base, pues *“una de las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo es que el material que va a ser aprendido sea relacionable (o incorporable) a la estructura cognitiva del aprendiz, de manera no arbitraria y no literal”* (p. 15). La segunda condición establece que los estudiantes deben tener la motivación para acceder a la integración significativa del nuevo conocimiento, lo que en palabras de Moreira (2000), se traduce en que *“el aprendiz debe manifestar disposición para relacionar de manera sustantiva y no arbitraria el nuevo material, potencialmente significativo, con su estructura cognitiva”* (p. 16).

Dadas las condiciones expuestas por Ausubel (1983) para que se puedan propiciar aprendizajes altamente significativos, y al mismo tiempo, se logren desarrollar habilidades cognitivas en distinta medida y grado de complejidad, Novak y Gowin (1988) apuntan que también es necesario tener en cuenta cinco elementos que se articulan de manera conjunta para facilitar este proceso de aprendizaje, esto es: *“Aprendiz, Profesor, Conocimiento, Contexto y Evaluación. Estos son los constituyentes básicos de un número infinito de eventos educativos”* (p. 40).

Desde esta óptica, la vinculación de todos los agentes educativos en los procesos de desarrollo de habilidades, brindan la oportunidad al estudiante de ser no sólo autor y actor de su propia formación, sino además protagonista principal en la transformación de su realidad.

Como diría Restrepo (2001):

Se parte de aceptar que cada persona tiene conocimientos valiosos, independientemente de su formación, su idioma, su religión, su edad o su sexo. La información que cada persona posee, unida a la de los demás genera pensamiento y conocimiento, es decir, que el proceso permite obtener los recursos más escasos para transformar la realidad (p. 33).

Del Aprendizaje Significativo a la construcción del Pensamiento Conceptual

El enfoque de aprendizaje significativo, plantea la posibilidad de hacer del conocimiento, un aliciente para generar interés en el educando frente a la importancia de comprender objetivamente cada uno de los sucesos que lo afectan directa o indirectamente y a su colectivo en general, dentro de un marco y/o escenario que puede ser llamado Rutina Vivencial. Planteada esta posibilidad, la preocupación se traslada a la necesidad de establecer cuál es el tipo de conocimiento que permite adentrar al escolar en la crítica reflexiva de su existencia.

Para dar solución a esta inquietud, es de suma importancia no perder de vista que la idea esencial es promover *Aprendizajes Significativos*, en contraposición a los *Aprendizajes Memorísticos*; de esta dicotomía surge al mismo tiempo, una distinción entre conocimiento conceptual y conocimiento de datos. Cada uno de ellos, cobra mayor preponderancia a partir de la perspectiva pedagógica-didáctica que el educador o la institución establezcan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Pozo, Coll, Sarabia & Valls (1992) afirman que:

(...) es importante comprender la diferencia entre estos dos tipos de conocimientos, ya que, aunque se hallan estrechamente vinculados, en muchos casos los objetivos y fines de la educación suelen estar dirigidos más a unos que a otros. Además, tanto desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje implicados en su adquisición, como de las estrategias de enseñanza necesarias para su instrucción, o de las técnicas de evaluación, ambos tipos de conocimiento son diferentes (p. 26).

En palabras de Pozo et al. (1992), el aprendizaje de datos opera a partir de la copia literal, sin propiciar una comprensión de la información y quedándose en el simple ejercicio de la memorización. En contraste con lo anterior, el aprendizaje de conceptos busca encontrar una relación con los conocimientos anteriores, promoviendo una comprensión de los saberes a través de un proceso gradual. A este respecto, Pozo et al. (1992) afirman que:

(...) una persona adquiere un concepto cuando es capaz de dotar de significado a un material o una información que se le presenta, es decir, cuando <<comprende>> ese material, donde comprender sería equivalente, más o menos a traducir algo a sus propias palabras (p. 27).

Por otro lado, este procedimiento exige de una mayor dedicación en comparación con el aprendizaje memorístico, en la medida en que comprender es cognitivamente más complejo que memorizar “(...) *de tal modo que para que un alumno pueda comprender un material se requiere que tanto el material como el alumno que debe aprenderlo, cumpla ciertas condiciones para no terminar produciendo memorización*” (Pozo et al., 1992, p. 40).

En este sentido, lo que se busca favorecer son todas las operaciones mentales que dan lugar al pensamiento abierto y disertador, con el ánimo de formar a un sujeto que razona y plantea hipótesis a partir de sus motivaciones internas; todo ello permite construir una nueva estructura cognitiva en la que las nociones, conceptos y categorías se re-configuran constantemente en un continuo proceso de operaciones intelectuales asociadas. Ello significa, que el *Pensamiento Conceptual* según lo señala Levine (2006):

(...) es un proceso por medio del cual se determinan semejanzas y diferencias entre objetos y entre acontecimientos, gracias a la habilidad mental de clasificar y distinguir; esto con el fin de desarrollar otras habilidades intelectuales que le permiten al sujeto alcanzar un pensamiento de orden superior, es decir, un pensamiento capaz de dominar los otros tipos de pensamiento que éste posee (p. 227).

Por su parte, en el marco de la enseñanza del saber geográfico, la formación y/o estimulación del pensamiento conceptual (aunado con el desarrollo de habilidades cognitivas), posibilita que el estudiante comprenda las dinámicas y características propias del espacio geográfico que habita. Dicho de otra manera, el pensamiento del educando va asumiendo las relaciones espaciales con mayor facilidad, ya que logra identificar claramente que éstas se

encuentran asociadas con la “*posición que tienen unos objetos en relación con otros, posición que viene determinada por la distancia y el sentido*” (Shardakov, 1987, p. 26). Por consiguiente, como diría Rodríguez (2003):

(...) un estudiante de primaria está en capacidad de orientarse en un espacio próximo, percibiendo correctamente la distancia entre los objetos, mientras que un estudiante de secundaria, gracias a su desarrollo mental, realiza un proceso cognoscitivo de mayor abstracción mediante la lectura e interpretación de mapas, planos, reconocimiento en el terreno, entre otros y asimilando conceptos cada vez más profundos, que le posibilitan establecer relaciones más complejas e incluso crear nuevas (p. 8 – 9).

El Territorio: Una construcción social del Espacio Geográfico

La posibilidad de desarrollar el pensamiento espacial a partir de la construcción de conceptos propios de la geografía es viable, toda vez que se constituye en el insumo necesario para favorecer los procesos cognoscitivos tendientes a comprender el lugar que ocupa el hombre en el espacio que habita. Desde esta lógica, la construcción de un concepto geográfico específico como el de *Territorio*, evoca diversas nociones, ideas y pensamientos, ya que es quizás uno de los conceptos geográficos más ambiguos y complejos de definir, pues posee múltiples connotaciones.

Es por ello que, para comprender todo lo que implica este concepto, es necesario partir de una mirada holística en la que se vinculen todos los elementos que lo componen, dado que:

El territorio no es sólo la suma y la combinación de formas espaciales y procesos sociales. En sentido amplio y en tanto escenario de articulaciones complejas entre sociedad y naturaleza, el territorio contiene a éstos y a sus vinculaciones. Por lo tanto, el territorio no es la naturaleza ni la sociedad, ni su articulación; sino naturaleza, sociedad y articulaciones juntas. (Bozzano, 2000, p. 29).

Siguiendo con lo anterior, esta conceptualización del Territorio reconoce primordialmente que el hombre es el agente modelador, transformador y constructor del mismo y, por lo tanto, todas

sus acciones influyen directamente en éste. Es así como dicho concepto, se encuentra en permanente re- planteamiento, dado que día a día se le piensa desde diferentes perspectivas en las que se le han exaltado elementos objetivos y subjetivos, que tal vez anteriormente, no habían sido tenidos en cuenta.

En concordancia con este planteamiento, una de las conceptualizaciones que se han elaborado surge de la Etología, ciencia que concibe el Territorio como “*un dominio exclusivo mantenido y defendido por un individuo o grupo de la misma especie*” (Ardrey, 1966, p. 10). Así mismo, desde la Geopolítica se define como “*un espacio delimitado (ora por límites, ora por fronteras) con el que se identifica un determinado grupo humano, que lo posee o lo codicia y aspira a controlarlo en su totalidad*” (Nogué, 1991, p. 60); y desde la Investigación Social, se le considera como un:

(...) espacio construido por el tiempo, cualquier región o cualquier localidad es producto del tiempo de la naturaleza y del tiempo de los seres humanos y los pueblos; es decir, en lo fundamental, el territorio es producto de la relación que todos los días entretejemos entre todos nosotros, humanos y no humanos, con la naturaleza y con los otros (Restrepo, 2001, p. 154).

Indiscutiblemente, estas concepciones despliegan una serie de estudios e investigaciones en torno a la importancia del Territorio en las diversas esferas y formas de vida, que en este caso particular, enriquecen y ofrecen el campo de acción en el que se desarrolla la experiencia pedagógica. En este contexto, vale la pena subrayar que el planteamiento de Restrepo (2001) enfocado en la investigación social, evoca el carácter de palimpsesto propuesto por Montañez y Delgado (1998), cuando sostienen que el territorio es una unidad espacial que está constantemente afectada por las dinámicas espacio-temporales que van dejando un acumulado de apropiación en

el imaginario de los sujetos que lo habitan; de ahí que se afirme, que los individuos establecen relaciones, si se quiere, afectivas, con el territorio.

Cabe apuntar, que otra de las innumerables conceptualizaciones que se han planteado sobre el Territorio, tiene que ver con la manera como éste se entiende desde un proyecto nacional, en el que sea posible la coexistencia de múltiples territorialidades en el espacio del Estado-Nación. Dicha definición, contempla una serie de consideraciones que fundamentan y estructuran todo el proyecto de Nación, entre las que se encuentran:

- ✓ *“Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad.*
- ✓ *El Territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del estado, de grupos y organizaciones.*
- ✓ *El Territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.*
- ✓ *La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual.*
- ✓ *El Territorio no es fijo sino móvil, mutable y desequilibrado.*
- ✓ *El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad” (Montañez y Delgado, 1998, p. 122).*

Las precisiones que realiza Montañez y Delgado (1998), ofrecen múltiples alternativas para interpretar las realidades territoriales, las relaciones entre sujeto-medio y sujeto-sujeto, y los imaginarios que se instalan en la psiquis humana como producto de la carga simbólica que se le

adjudica al territorio, pues visibilizan las complejidades que se desarrollan en él. Todos estos aspectos llevan al individuo a ejercer diversos tipos de *Territorialidades*, las cuales denotan apropiación, significación y dominio sobre el Territorio; éstas se manifiestan consciente o inconscientemente y se vinculan directamente con las prácticas cotidianas, como por ejemplo los desplazamientos, los lugares asignados para cada quien, la identidad territorial de un Estado-Nación, entre otros.

Ahora bien, es indispensable especificar el concepto de Territorialidad, ya que ello permite entender mejor las dinámicas que tienen lugar en el Territorio. Así pues, este concepto ha sido abordado desde múltiples disciplinas de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, a partir de las cuales se ha intentado esclarecer la relación entre territorialidad y especie humana; tanto así que los estudios realizados giran en torno a dos concepciones: una que considera que la territorialidad humana es distinta de la territorialidad animal y otra que afirma que las dos territorialidades son básicamente el mismo fenómeno. En este sentido Hall (1974) sostiene, que la Territorialidad animal:

(...) es uno de los principios centrales de la teoría etológica. La mayor parte de los naturalistas consideran que la territorialidad es una parte innata de la conducta animal. Todos los animales tenderían a mantener territorios fijos y espacios individuales, estableciendo límites y excluyendo o admitiendo en los territorios así fijados a quien ellos quisieran. Se trataría entonces de una conducta puramente instintiva (p. 54).

En contraste con lo anterior, Ardrey (1966) plantea una definición de Territorialidad más cercana a las actuaciones humanas, pues apunta que:

(...) el instinto es una explicación posible de la tendencia humana manifiesta a poseer, defender y organizar políticamente un área geográfica delimitada. La posesión y la identificación con un territorio constituyen prerequisites para la satisfacción de necesidades básicas de la gente, tales como seguridad (que permite superar la ansiedad), estímulo (que vence el tedio) y, sobre todo, identidad (que anula el anonimato) (p. 67).

En efecto, si la Territorialidad es algo innato del ser humano y está presente en su *Modus Vivendi*, no cabe duda de que ésta constituye un elemento fundamental para la construcción y consolidación de identidades nacionales. Quizás por ello es que la gran mayoría de las teorías del Nacionalismo hacen énfasis en el Territorio, pero éste no se limita exclusivamente a la reivindicación de las fronteras y límites, sino que va más allá, puesto que usualmente se recurre a enarbolar formas físicas que sirven como referentes de identidad territorial y/o nacional, como es el caso de los Parques Naturales, las Reservas Forestales y los sitios o lugares donde se asentaron diversas culturas. Visto de esta manera, la Territorialidad puede ser entendida como “*el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, por un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un estado o un bloque de estados*”. (Montañez y Delgado, 1998, p. 124).

Como ya se ha dicho, el Territorio debe comprenderse desde una visión holística, lo que implica que la Territorialidad sea el punto de encuentro entre espacio y hombre. En otras palabras, la Territorialidad es la máxima expresión de la relación que el ser humano establece con el territorio en el que habita, pues se demarcan límites, se instauran fronteras, se crean identidades y se defiende una exclusividad por medio del ejercicio del poder. Este último aspecto, es examinado por Sack (1986), cuando sustenta que:

La Territorialidad Humana es una forma de comportamiento espacial, un acto de intencionalidad, una estrategia con tendencia a afectar, influir o controlar a la gente y los recursos de un área (que llamamos territorio) a través de su control territorial. (p. 86).

En este sentido, la Territorialidad puede ser compartida por muchos agentes sociales y dar lugar a una identidad territorial que se manifiesta a través de un código cultural, pero también la

territorialidad puede constituirse desde una posición individual que se comprende a partir de una corporeidad, y que a su vez dicha posición construye una territorialidad subjetiva de un espacio compartido.

Dentro de los elementos que componen la Territorialidad, se destacan *los Límites y las Fronteras*, cuya función es poner en conocimiento que existe un control o dominio sobre un espacio determinado. Los límites son entendidos como “*un punto de negación, rechazo, oposición, finalización de algo o inhibición de cruces entre realidades distintas, hasta dónde puede llegarse a lo otro que separa*”. (Echeverría y Rincón, 2000, p. 35).

En cuanto a las fronteras, Echeverría y Rincón las entienden como:

(...) umbral, es decir como la transición entre dos o más formas de territorialidad, que son a su vez dos formas culturales distintas, o en otras palabras, como <<la separación entre dos percepciones distintas de la realidad>>, entre las que pueden darse intercambios culturales sin necesidad de perder la identidad de cada una. (p. 37).

Lo anterior, alude a la demarcación o delimitación de territorios desde la perspectiva institucional, es decir, político -administrativa, pero dicha restricción también puede existir desde el punto de vista subjetivo, en la medida en que cada individuo establece para sí límites y fronteras que lo restringen a penetrar en otros lugares; sin embargo, estas demarcaciones al no ser conocidas por los demás sujetos, no imposibilitan el ingreso o tránsito de éstos a esos lugares o sitios.

Esto significa, que esta necesidad de señalar límites y fronteras, desde lo institucional o desde lo subjetivo, no las convierte en algo estable, fijo e inmóvil, sino que pueden estar en constante re-definición, ya sea por disputas territoriales o como diría Tuan (1974), por la determinación de sentimientos o emociones que los individuos re-crean permanentemente hacia

los lugares, es decir, cuando éstos sienten Topofilias (lugares que generan afecto, amor o gusto), Topofobias (lugares que producen miedo, rechazo o repudio), Topolatrías (lugares que causan respeto, veneración o que son sagrados) y Toponegligencias (lugares que ocasionan indiferencia, abandono o desidia).

En otras palabras, la Territorialidad (sea animal y/o humana) implica la conjunción de los siguientes elementos: una extensión espacial específica, un ser vivo-agente social, la utilización de los sentidos, un comportamiento-conducta-intención, una corporeidad individual-colectiva, unos intereses-necesidades, un control-apropiación-permanencia territorial, un ejercicio del poder, una delimitación territorial (interna y externa), una designación material y simbólica (afectividad), una identidad territorial, una organización política, unas relaciones sociales y un espacio vivencial.

En consecuencia, las dinámicas que emanan a partir de esta correlación de elementos, transforman tanto los límites como las fronteras, conllevando a que se desarrollen procesos de Territorialización y Desterritorialización que no afectan sólo a los lugares en los que se han impuesto esas delimitaciones sino también a todos los otros que conforman el territorio. En palabras de Montañez y Delgado (1998), la Territorialización hace referencia a la apropiación, posesión o aumento de un territorio ajeno al que se tiene y la Desterritorialización alude a la pérdida de territorio derivado de la dinámica territorial y de los conflictos de poder entre los distintos agentes territoriales; lo que significa que cuando se hace alusión a cualquiera de estos dos procesos territoriales, alternamente se presenta el otro, es decir, la Territorialización y la Desterritorialización se relacionan simbióticamente.

Por otra parte, la Representación Espacial en el contexto contemporáneo, responde a las diversas y cambiantes escalas con las que se mide y se comprende lo espacial y lo territorial en el mundo globalizado. A este respecto, Gurevich (2005) apunta que:

Cada escala geográfica corresponde a un recorte conceptual diferente: lo local, lo regional, lo nacional, lo mundial, lo global. Cada uno de estos recortes se asocia con un nivel de acción y de actores sociales, políticos, culturales y económicos distintos. Al mismo tiempo que la división escalar supone fenómenos y procesos diferenciados, esos niveles se interrelacionan entre sí. La noción de escala así definida, resulta interesante, porque permite liberarse de una mirada estrictamente geométrica y entenderla como la representación conceptual de un conjunto de procesos y de actores (p. 63).

Así pues, la representación espacial constituye un elemento fundamental para la comprensión, interpretación y análisis de las dinámicas territoriales, puesto que el nivel de abstracción del espacio que se logra a partir de ésta, conserva innumerables características del medio geográfico que acercan al sujeto con mayor objetividad, a su contexto real.

En este sentido, es importante tener en cuenta que dichas representaciones han presentado un sinnúmero de cambios a lo largo del tiempo, pues han sido motivados por el conocimiento del espacio, el ejercicio del poder sobre éste y las exigencias tecnológicas que la humanidad impone gracias a los requerimientos de las culturas hegemónicas que fueron protagonistas en cierto momento de la historia. Lo anterior demuestra, que la realización de mapas resulta ser una actividad innata del ser humano, razón por la cual, las diversas representaciones espaciales han intentado expresar el conocimiento que se tiene de un lugar, con la firme intención de transmitir a los congéneres, un saber que se considera propio.

Desde esta perspectiva, las representaciones espaciales pueden elaborarse de acuerdo con principios matemáticos, que corresponden a espacios objetivos y mensurables, pero también pueden construirse a partir de elementos cognitivos, que obedecen a espacios subjetivos e

inmensurables. De acuerdo con lo anterior, Rodríguez (2007) señala que “la representación euclidiana del espacio tiene un carácter absoluto, puesto que asume una estructura universal (...) que puede ser interpretada por cualquier persona sin importar el contexto cultural al que pertenezca” (p.134); mientras que la representación cognitiva:

(...) está vinculada con la propia experiencia humana tanto práctica como mental, donde la percepción y la emotividad se constituyen en elementos fundamentales para definir las estructuras mentales individuales y colectivas sobre el lugar, que a su vez presentan tanto la disposición locativa de los lugares en el espacio conocido por el sujeto, como los juicios elaborados sobre la posición relativa de ellos (p. 138).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, resulta viable implementar una experiencia pedagógica que facilite la construcción de conceptos geográficos más significativos e idóneos con las necesidades sociales de los estudiantes, como es el concepto de Territorio; en la medida en que se busca privilegiar un saber tangible, valioso e incluyente y un quehacer didáctico motivante, que posibilite la construcción de un sujeto auto-crítico, propositivo, comprometido con la transformación socioespacial de su territorio y capaz de afrontar con gran seguridad las exigencias del mundo actual, como la globalización, los problemas medio ambientales e incluso las disputas territoriales que impiden la edificación de una nación próspera. Es en este contexto, en el que se pretende centrar la atención, ya que es necesario comprender que:

Los Territorios se crean, recrean y construyen por medio de sus habitantes, en la medida en que son ellos quienes los utilizan, los interpretan, se apropian de éstos y los transforman (...) es por ello que los territorios son construcciones sociales en los que las agrupaciones humanas interactúan, conviven e intentan perdurar en el tiempo (SED, 2014, p. 28 – 29).

Así pues, un ejercicio investigativo basado en el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento espacial (concepto geográfico de Territorio) por medio de dos

estrategias de enseñanza como el Aprendizaje Cooperativo y el Diseño Universal del Aprendizaje, que contribuyen a una *Educación Inclusiva* en la que se reconocen las capacidades de los estudiantes y no sus limitaciones; le apuesta a una formación guiada por valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la equidad y el reconocimiento de las individualidades, pues el fin último es lograr la construcción de “(...) *Territorios y Sociedades que generen espacios de encuentro, interlocución, cooperación y significados amplios para todos y todas*” (SED, 2014, p. 32).

Estado del Arte

AC, DUA, Educación Inclusiva y Competencias Básicas

Numerosos son los estudios que se han realizado acerca del aprendizaje cooperativo, pero de este, en relación con las competencias básicas, son muy escasos; sin embargo, algunos autores se han interesado en investigar el desarrollo de algunas competencias básicas específicas, con la implementación de esta singular estrategia de enseñanza aprendizaje (aprendizaje cooperativo). Tal es el caso de la investigación realizada por Salmerón, Gutiérrez y Rodríguez (2010), sobre la influencia del trabajo cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia, los autores plantearon como hipótesis que el aprendizaje cooperativo genera efectos positivos sobre los procesos de planificación, representación del lenguaje icónico, verbal, analógico, inferencia, transferencia, metacognición y desempeño, todas estas variables son consideradas teóricamente como habilidades cognitivas estratégicas, relevantes para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

Para ello utilizaron, una metodología cuasi experimental y un diseño comparativo pretest - posttest con un grupo control y uno experimental. La muestra estuvo conformada por 44 escolares

de 6 años, 26 niñas y 18 niños. El primer grupo trabajó desde una metodología tradicional, mientras el segundo lo hizo a través del aprendizaje cooperativo. Como instrumento se utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizada, ESEAC, (Bernad, 2000) con algunas modificaciones en la escala, autorizadas por el autor. Los resultados de la investigación indican que la intervención provocó una mejoría en la planificación, pero en cuanto a la representación del lenguaje, inferencia, ejecución, transferencia y metacognición, no se observaron cambios significativos. Los autores atribuyen esto al corto tiempo de implementación de la estrategia (4 meses); consideran que una intervención mínima de un año, podría generar mejoras en la competencia para aprender a aprender.

En este mismo sentido y con base en los resultados obtenidos en la investigación, los autores plantearon las siguientes recomendaciones: incrementar el tiempo de experimentación de aprendizaje cooperativo en el currículo, con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas y cognitivas; junto al currículo con aprendizaje cooperativo desarrollar estrategias metacognitivas y cognitivas, lo cual aseguraría un mayor nivel de habilidades relacionadas con la competencia para aprender a aprender.

Por otra parte, Durán y Valdebenito (2014) estudiaron el impacto sobre la comprensión y fluidez lectora de un Programa de tutoría entre iguales denominado *leemos en pareja*. En cuanto a su diseño, la investigación combinó técnicas y acercamientos cualitativos y cuantitativos para poder no solamente evidenciar el efecto final de las variables, sino también conocer qué ocurre en el proceso de interactividad de la pareja de trabajo. El estudio cuantitativo responde a un enfoque cuasi-experimental de tipo pre-test post-test con un grupo de comparación no equivalente.

El programa *Leemos en Pareja se llevó a cabo* en un trimestre, durante 24 sesiones, dos veces por semana. Los participantes fueron 105 alumnos (55 niños y 50 niñas) con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, de los grados segundo a quinto de primaria de tres centros

educativos de Aragón (España), también participaron 6 profesores encargados de moderar las sesiones de tutoría entre iguales.

Los instrumentos utilizados para evaluar la comprensión lectora se relacionan a continuación: Prueba ACL (Primero a sexto grado), para evaluar fluidez lectora en el componente de velocidad, también se utilizaron las baterías psicopedagógicas Evalúa 4 (García Vidal y González, 1999) y Evalúa 5 (García Vidal, Manjón y Ortiz, 2006), para cuarto y quinto grado respectivamente. Para los grados segundo y tercero se utilizaron las pruebas de velocidad lectora utilizadas por el plan de mejoramiento educativo del Ministerio de educación del gobierno de Chile (Pruebas Fundar; Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2007), ya que la batería Evalúa no contemplaba la valoración de la velocidad lectora para grados menores a cuarto. Otros instrumentos utilizados para la recolección de información fueron: registro audiovisual y entrevistas semiestructuradas.

En cuanto a los resultados, en el grupo de intervención destinatario del programa Leemos en Pareja se evidenciaron avances estadísticamente significativos en la variable comprensión lectora, respecto al grupo de comparación de referencia. Se atribuye dicha evolución a las acciones que involucraba el programa implementado, como las lecturas con apoyo de un par, anticipación de ideas, establecimiento de hipótesis e interrogantes de carácter inferencial o de reflexión profunda, concentradas en las lecturas repetidas y momentos antes y después de leer.

Por otra parte, cabe señalar que las competencias básicas tienen acepciones particulares en los diferentes países. Es así, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), plantea una definición y clasificación de las mismas, a partir de la cual se contempla, como una competencia básica la autonomía e iniciativa personal, razón por la que el estudio realizado por Denegry, Opaso & Martínez (2007) es pertinente para el estado del arte.

Denegry, Opasso & Martínez (2007) hacen un estudio sobre la influencia del trabajo cooperativo en el autoconcepto de estudiantes adolescentes en Chile. Para alcanzar los objetivos propuestos los autores utilizaron un diseño cuasi-experimental con grupo control y grupo experimental con mediciones antes y después; los participantes fueron 181 estudiantes de primer año de Educación Secundaria Técnico-Profesional, con edades entre los 14 y 18 años.

El segundo grupo estaba conformado por 90 estudiantes que tuvieron docentes formados previamente en el uso de metodologías para el trabajo cooperativo, y que hicieron uso de estas como principal estrategia de organización pedagógica. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron en su correspondiente orden los siguientes: 1. pauta de observación de clases con los profesores de grupo control, 2. escala de autoconcepto de Tennessee aplicada a ambos grupos experimental y control (en dos momentos, antes de la fase experimental y diez meses después), 3. cuestionario de uso de metodología de Trabajo Cooperativo para profesores y 4. grupo focal de metodologías de Trabajo Cooperativo para estudiantes.

Los resultados indicaron que el trabajo cooperativo tuvo un efecto positivo sobre el desarrollo del auto concepto de los estudiantes adolescentes, así como en los procesos pedagógicos y las relaciones entre los estudiantes. Los investigadores concluyeron que el trabajo cooperativo favorece el aprendizaje de competencias sociales y cognitivas.

Por su parte, Culman (2015) Realizó una investigación con estudiantes del grado tercero del Colegio Carlos Albán Holguín Institución Educativa Distrital, ubicada en la Localidad de Bosa (Bogotá-Colombia). El objetivo general fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo, que aportara al desarrollo de competencias básicas de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación y sus pares promedio.

La investigación se basó en el eje temático de Proyectos disciplinares de innovación en el aula, bajo la línea de investigación de identidad, pluralidad y valoración de las diferencias individuales. La metodología se plantea desde un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción. Los resultados obtenidos indican que la implementación del aprendizaje cooperativo permitió que todos los estudiantes desarrollaran competencias en el *Ser, Saber y Saber Hacer*, lo cual redundó en el fortalecimiento académico y convivencial del grupo. De igual manera, se logró que los estudiantes incluyeran a sus compañeros y reconocieran que ellos también tienen capacidades para desarrollar las mismas actividades, si se les da la oportunidad. Así mismo, se consiguió que los estudiantes comprendieran que sus compañeros con discapacidad tienen los mismos derechos de disfrutar de la alegría de aprender.

En este mismo sentido, Peña (2010) realizó un estudio en el cual plantea una reflexión sobre las significativas ventajas que ofrece trabajar cooperativamente; entre ellas menciona disfrutar sesiones más amenas, mejorar la calidad de los trabajos académicos, contar con grupo de personas como apoyo dentro y fuera del aula, relacionarse con personas de diferentes entornos socioculturales, mejorar el aprovechamiento del tiempo, incrementar la probabilidad de éxito de todos los estudiantes, entre otros. Todos estos aspectos representan gran valor en los procesos educativos, sin embargo, el autor considera que la principal ventaja es la adquisición espontánea de competencias básicas en este proceso. Peña lo expresa así:

El trabajo cooperativo, por su propia naturaleza, incorpora una gran cantidad de elementos que hacen que, sin tener que diseñar sesiones específicas de trabajo orientado a la consecución e impartición de las competencias básicas, estas, se den de forma natural en paralelo con el desarrollo de las clases normales, en las que los objetivos formativos de los currículums avanzan. (P.9).

Así mismo, el estudio destaca la relación directa entre el aprendizaje cooperativo y las competencias metodológicas: aprender a aprender, autonomía, iniciativa personal, y comunicación,

las cuales son desarrolladas en las sesiones de clase permanentemente a medida que se trabajan las destrezas cooperativas. La investigación también señala que el aprendizaje cooperativo permite que los estudiantes se formen en disciplina, responsabilidad, razonamiento crítico, perseverancia y rigor en la realización de las actividades escolares.

Sobre el mismo tema, Rendón (2011), bajo un enfoque mixto, y un alcance descriptivo correlacional-explicativo, tuvo como objetivo analizar la incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional, de estudiantes entre 8 y 12 años de las instituciones educativas de Medellín.

Para seleccionar la muestra se tuvo como criterio aquellos grupos cuyos maestros hubieran participado de un programa de formación de 24 horas presenciales, en el cual se buscó familiarizarlos con los tópicos o temáticas centrales del proyecto (competencia socioemocional, aprendizaje cooperativo, habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y teorías de la inteligencia social y emocional) y con la propuesta de intervención pedagógica. En total 16 maestros aplicaron el programa de intervención pedagógica a sus estudiantes durante los meses de julio a noviembre de 2009; como instrumento para obtener la información se utilizó una prueba de competencia socioemocional, esta fue aplicada en forma de pretest y postest con el fin establecer diferencias entre los grupos experimentales y controles.

La autora define la competencia socioemocional como:

(...) las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problémicas. Incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar.

En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre. (p.110)

Los resultados evidencian claras diferencias entre los puntajes pretest y postest, cuando se analizan los grupos control y los grupos experimentales. Es importante destacar que en los grupos de primaria el componente que más se desarrolló a través de la intervención pedagógica fue el relacional, seguido del emocional y por el último el cognitivo, mientras que en los grupos de secundaria los tres componentes se desarrollaron equitativamente en los grupos experimentales. Por otro lado, en los grupos control se observó un leve decremento en los totales del postest.

La autora concluye que basada en los resultados de los aprendizajes y consecución de objetivos concretos, se demostró que el mayor impacto está expresado en las conductas externalizantes, es decir, las directamente relacionadas con la parte interpersonal o social. De igual manera, afirma que el programa de intervención permitió a los estudiantes pensar razonablemente, desarrollar pautas de conducta constructiva, darse cuenta de sus sentimientos y de los de los otros, desarrollar la sensibilidad frente a los contextos interpersonales y adquirir sentido de proporción con respecto a las propias necesidades y aspiraciones en relación con las de los otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario resaltar la importancia de investigar acerca de las competencias básicas en relación con la estrategia de enseñanza y aprendizaje AC, ya que a nivel educativo son escasos los estudios publicados frente a este tema.

Por otro lado, en las investigaciones consultadas para la presente revisión de la literatura, se encontró que la mayoría de artículos busca describir la historia del DUA y dar a conocer la explicación de sus principios, lo que ha permitido reconocer esta estrategia de enseñanza aprendizaje a nivel internacional. Por tal razón, las experiencias en las que se ha puesto en práctica

la estrategia en diferentes áreas y niveles de educación, con resultados positivos frente a la inclusión educativa, han permitido incrementar la participación y la motivación de los estudiantes.

En relación con la aplicación de la estrategia se resaltan los estudios realizados por Sánchez y Díez (2013), Azorín y Arnaiz (2013) y Conrado (2015). Sánchez y Díez (2013), presentan una recopilación de estudios realizados en la formación docente en DUA, implementación de las tecnologías de la información y la comunicación TIC's abordadas desde el DUA, e investigaciones sobre la implementación del DUA de forma general. En esta investigación se presenta una revisión acerca de diferentes formas en las cuales se ha buscado aplicar el Diseño Universal en educación.

Después de analizar los componentes de todos los estudios, los autores llegan a las siguientes conclusiones; Sánchez y Díez (2013) expresan que “la planificación curricular basada en los principios de accesibilidad y diseño para todos beneficia a la mayoría de estudiantes, incluyendo a todos aquellos que por distintos motivos se han visto excluidos en el pasado” (P.9). Así mismo, destacan la importancia que tiene la formación docente en la implementación del rediseño curricular para que sea accesible para todos.

Por su parte, Azorín y Arnaiz (2013), tuvieron como objetivo “diseñar, implementar y evaluar la experiencia innovadora llevada a cabo a través de una unidad didáctica con la inclusión de medidas ordinarias de atención a la diversidad, y favorecer el desarrollo de respuestas flexibles en contextos educativos diversos” (P.14), para lo cual se planteó una intervención con la unidad didáctica “La primavera”, esta se implementó durante el segundo trimestre del curso escolar 2011-2012. Esta experiencia se llevó a cabo con estudiantes de tercer grado de primaria, se utilizó una metodología de grupo único con una muestra de 26 participantes (15 niñas y 11 niños), dentro de la muestra se tiene un estudiante con *hipoacusia leve*, un tiene *acondroplasia* y otra es *talento en expresión plástica* (pensamiento divergente).

La intervención tuvo una duración de 8 sesiones, se diseñó un edublog a través del cual los estudiantes podían hacer seguimiento de las actividades, así mismo, se realizaron actividades en formato impreso y virtual, en las cuales existe un alto componente lúdico y un eminente enfoque interdisciplinar en las áreas de educación plástica y musical. Las actividades permitieron desarrollar diferentes componentes, a través de cantos, representaciones, memorizaciones, lectura de partituras, creación de cuentos, y al finalizar cada sesión de clase, los estudiantes tuvieron la posibilidad de desarrollar trabajos por rincones en pintura, música, juego y lectura.

En la experiencia Azorín y Arnaiz utilizaron 5 instrumentos de evaluación a saber: “(1) producciones escolares realizadas por el alumnado, (2) diario de sesiones, (3) tabla de medidas ordinarias, (4) asamblea de seguimiento (valoración) de la experiencia y (5) ficha de autoevaluación de la unidad didáctica”. Una vez hecho el análisis de los datos, las autoras expresan una mejora ligeramente significativa en los resultados académicos de los estudiantes respecto a la unidad anterior. En conclusión, las autoras plantean:

(...) que atender a la diversidad del alumnado en general no es fácil, implica el establecimiento de unos objetivos, horarios, actividades... y la adaptación de los niveles curriculares. Si queremos que todos participen, debemos formalizar nuestro compromiso como docentes. La planificación de la enseñanza requiere tiempo, preparación del profesorado, elaboración del material, organización de la estructura espaciotemporal, apoyos... (p.17)

Así mismo, a partir de la observación directa, resaltan del quehacer diario del aula y las anotaciones realizadas, que los estudiantes se muestran más partícipes con la inclusión de las medidas ordinarias de atención a la diversidad reflejadas en la Orden de 4 de junio de 2010, asumiendo un rol activo, ya que están más motivados.

Otro autor que se suma a estas experiencias es Conrado (2015), quien realizó un estudio con el fin de establecer la manera como la implementación de una estrategia diferencial (por estilo

de aprendizaje), promueve prácticas inclusivas en los estudiantes (20 niñas y 13 niños, entre los 10 y 12 años) y la profesora del curso 502 de la IED Agustín Fernández.

La investigación también buscó determinar si esas prácticas fortalecen el rendimiento académico de los estudiantes. La indagación se desarrolló bajo un enfoque mixto con alcance descriptivo-interpretativo, la autora aclara que fue necesario proponer dos tipos de diseños, uno de investigación acción, para atender los objetivos de la propuesta relacionados con la inclusión y otro, un diseño pre-experimental, para atender lo concerniente al desempeño de los estudiantes.

Para la implementación de la propuesta se diseñaron actividades para cada estilo de aprendizaje, de manera tal que grupos de estudiantes desarrollan esas actividades de acuerdo al ciclo de aprendizaje propuesto por Honey-Mumford y teniendo en cuenta los principios del DUA. Para determinar la diversidad de los estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje se aplicó el cuestionario CHAEA JUNIOR, (propuesto por Gallego y Sotilo. 2014).

Los resultados indican que en cuanto a la categoría prácticas inclusivas, se evidenciaron significativos avances en el trabajo colaborativo de los estudiantes, ya que “los estudiantes valoraron el aprendizaje de sus compañeros en tanto que respetaron que tienen distintos puntos de partida, lo cual implica que pueden hacer las comprensiones de la temática en menor o mayor tiempo que ellos.” (P.54). Así mismo, en el reconocimiento de la docente hacia la diversidad del alumnado como recurso para la enseñanza ya que, “las actividades propuestas por estilos en cada una de las fases dan cuenta de la diversificación de las actividades para el abordaje de las temáticas planteadas” (P.56). En este mismo sentido, la autora plantea en sus conclusiones que los docentes “son los autores de la planificación de clases para todos los estudiantes que involucran diferentes estrategias como el aprendizaje cooperativo, seleccionan elementos de evaluación más

adecuados para cada contenido y proporcionan variadas actividades enfocadas hacia un mismo contenido” (P. 59).

Para finalizar, no se encontraron estudios específicos que permitan analizar la aplicación de la estrategia DUA con el desarrollo de competencias básicas, de tal forma que no fue posible profundizar en hallazgos de investigaciones realizadas al respecto.

AC, DUA, Educación Inclusiva y Comprensión de Lectura

Son muchas las investigaciones que se han realizado en el tema de la lecto-escritura, resaltar el aporte de cada una de ellas, nos permite revisar de manera detallada las diferentes prácticas docentes en este tema en contextos nacionales e internacionales; permitiendo a la vez, reconocer los aportes teóricos, prácticos y metodológicos que fundamentan esta investigación.

En el marco de la educación inclusiva es importante destacar que trabajar en la comprensión lectora tiene un papel prioritario, ya que a través de este proceso los estudiantes pueden desempeñarse adecuadamente en las diferentes áreas curriculares, en donde los docentes deben emplear estrategias que diversifiquen la forma de trabajar en el aula, con el fin de garantizar el aprendizaje a todos los estudiantes.

En este sentido, se realizó un rastreo de antecedentes de las posibles relaciones existentes entre el componente de comprensión lectora, el trabajo cooperativo y el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), encontrando que son pocos los estudios que hacen relación y aplicación de dichas estrategias en el aula dada la complejidad.

Por esta razón, al hacer este rastreo en Hispanoamérica se hizo una selección de documentos que lograron una aproximación a las categorías estudiadas en esta investigación, escogiendo

estudios en donde se evidencien ambientes inclusivos que contemplen al menos una de las dos estrategias (Aprendizaje cooperativo AC y DUA), con respecto a la comprensión lectora.

Por lo anterior, Pérez (2012) realiza una investigación basada en la utilización de la música como recurso para enseñar la cultura propia, y para facilitar la inclusión de estudiantes inmigrantes, representado en un programa de intervención denominado: “Dum Dum, la inclusión social a través del trabajo cooperativo: creación de un proyecto musical”.

Su centro principal fue el de reconocer la función social que desempeña el ritmo musical, para ayudar a la inclusión en colectivos escolares multiculturales, mediante la enseñanza de valores de convivencia. El trabajo de investigación consta de actividades prácticas utilizadas en un proyecto piloto, para trabajar la inclusión social en estudiantes de primaria, desarrollados en doce colegios públicos de Madrid con el fin de validar dicha intervención.

La metodología propuesta por el autor, supone un abanico de recursos, adaptados al contexto, para obtener un resultado exitoso. Se empleó una metodología de estudio de caso, que fue validada para aplicar posteriormente en diferentes contextos, en forma de talleres, seminarios etc.

La intervención como tal, se centra en elegir un proyecto específico en el área que se desee, en el caso de la investigación fue en conciertos de música con recital de poesía. Posterior a esto, se hace el reparto de roles y tareas a desarrollar. El tiempo de duración de la estrategia fue de 12 sesiones, de cincuenta minutos cada una de ellas, concluyendo el trabajo con una representación final. Los objetivos desarrollados se basaron en cuatro pilares que fueron: conocimientos, valores, actitudes y conducta; bajo el constructo principal de la investigación que es la interculturalidad. La idea del investigador fue además hacer un trabajo transversal que le permita a todas las áreas del conocimiento intervenir como, por ejemplo, en español, hacer diálogos, poesías etc.

Por otro lado, el trabajo parte de la premisa fundamental de no desaprovechar ninguna capacidad de los niños, basados en su propio foco de interés y sus capacidades, desarrollando habilidades para trabajar con iguales.

Los pasos a seguir para el desarrollo de la investigación constan de una fase diagnóstica, mediante una adaptación de cuestionarios MCI (Medición de competencias interculturales) de Blasco, Bueno, V y Torregrosa, D (2004), posteriormente se decidió trabajar con los profesores para explicar el proyecto, explicar unidades didácticas, y finalmente hacer seminarios formativos con los estudiantes de los grados 3 a 6. Los resultados de esta investigación muestran avances significativos en los estudiantes en aspectos tales como: centrar la atención al grupo, animar a la participación, fomentar el sentido de inclusión, conectarse con cada uno de los participantes, promover un sentido de seguridad, crear una atmósfera de equidad y diversión.

La pertinencia del tema tratado en esta investigación, refleja la posibilidad de emplear múltiples herramientas de trabajo para lograr la inclusión, no solo social sino escolar de los niños y niñas en la escuela, de una manera transversal, así como fortalecer los equipos de trabajo al interior del aula.

Esta investigación propone para el tema de la inclusión escolar, elementos relevantes como la posibilidad de aplicar en el aula estrategias diferentes a las tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la música; siendo una herramienta que se aproxima a la estrategia de Diseño universal de aprendizaje, ofreciendo alternativas diferentes para los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, se evidencio en el estudio que es una estrategia que promueve al interior de la clase una atmósfera de participación y equidad, logrando ambientes de educación inclusiva y de seguridad frente a la diversidad de los estudiantes. Aunque

el estudio no habla directamente de la comprensión lectora, los investigadores se aproximan a este tema; ya que evidencian un trabajo por proyectos de corte transversal en las que se requirió de dicha habilidad para poder desarrollar las actividades propuestas.

De manera más puntual y realizando aportes en el tema de la comprensión lectora en grado tercero la investigación titulada “procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria” del año 2013 de la universidad de Veracruz en México, indaga acerca de la incidencia de los procesos de comprensión lectora en dispositivos de aprendizaje como la atención, la memoria, la percepción y desde otra perspectiva la conciencia fonológica.

El diseño de investigación fue de tipo cuantitativo, denominado por los autores como prospectivo, transversal y observacional dado que buscó relacionar la comprensión lectora y los procesos cognitivos antes mencionados.

En cuanto a los participantes, de un total de 42 estudiantes, fueron escogidos 26 para conformar la muestra de los cuales 13 eran mujeres y 13 eran hombres con edades promedio de 8 años y más o menos 8 meses. Por otro lado, los participantes debían saber leer en el momento de la evaluación inicial, no haber reprobado ningún curso y tener un CI mayor o igual a 80. Se aplicó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila, & Ostrosky-Solís, 2007) para evaluar la comprensión lectora, la precisión y velocidad de la lectura, y los procesos cognitivos de percepción visual-auditiva, atención visual-auditiva, memoria visual-auditiva y conciencia fonológica.

De tal manera Torres (2014) citando a Ruiz (2003) aclara para la investigación lo siguiente:

El desempeño en comprensión lectora, se clasificó como eficiente y deficiente. La comprensión lectora eficiente fue cuando el niño mostró dominar la habilidad decodificadora (lectura), pudo realizar las tareas lectoras y reconocer el significado del texto y obtuvo puntajes promedio o altos. La comprensión lectora deficiente fue cuando el niño solo logró decodificar el texto sin extraer su significado y obtuvo puntajes bajos (p.255)

Las evaluaciones de inicio y final fueron realizadas de manera individual y el análisis de los datos se realizó a través del coeficiente de Pearson en donde según el autor “Se contrastaron los puntajes de comprensión lectora con las variables de precisión y velocidad de la lectura, atención visual/auditiva, percepción visual/auditiva, memoria visual/auditiva y conciencia fonológica, considerando como correlaciones positivas aquellas con valor $>0,5$.” (p-455)

Los resultados de esta investigación demostraron que los estudiantes en un 61 % presentaron puntajes bajos en comprensión lectora, así como en velocidad de la lectura y conciencia fonológica. El 58 % obtuvo puntajes bajos en precisión de la lectura. El 58 % puntajes altos en percepción visual y el 42 % puntajes medios en percepción auditiva. El 47 % obtuvo puntajes medios en atención visual y el 69 % en atención auditiva. El 50 % puntajes altos en memoria visual y el 47 % puntajes bajos en memoria auditiva.

En cuanto a la comprensión lectora y procesos de atención, percepción y memoria, tanto visual como auditiva, no hubo correlaciones positivas. En procesos de conciencia fonológica, precisión de la lectura y velocidad de la lectura, los puntajes demostraron correlación positiva, cuando la comprensión lectora fue eficiente.

Esta investigación al buscar posibles correlaciones existentes entre comprensión lectora y procesos cognitivos encontró que en el caso de los niños el rendimiento fue deficiente en comparación con las niñas; lo cual para el autor concuerda con la literatura, ya que las dificultades de la lectura inciden en los varones del 60 % al 80 % (American Psychiatric Association, 2000).

En velocidad y comprensión lectora se encontró que los niños que tenían dificultad en el primer aspecto, presentaron dificultades en la comprensión lectora, así como se hace referencia que la conciencia fonológica desarrolla procesos de comprensión que son importantes para desempeños posteriores en los niños.

De esta manera concluye el autor de esta investigación diciendo que: “En los procesos educativos, se debe fortalecer la comprensión lectora partiendo del aprendizaje de una lectura con precisión y velocidad, lograda mediante estrategias cognoscitivas que desarrollen los procesos de percepción, atención, memoria y conciencia fonológica.” (p-457), argumenta además que la comprensión lectora es importante para adquirir otros aprendizajes en la educación básica y a lo largo de la vida.

Esta investigación y sus resultados, aunque disímiles en el diseño de la investigación, coinciden en la importancia que tiene la comprensión lectora para el desarrollo de todas las áreas curriculares y los desempeños futuros de los estudiantes. Aunque la presente investigación por tratarse de un diseño cualitativo, no correlaciona los niveles de comprensión de los estudiantes desde los procesos cognitivos, si tiene en cuenta en la etapa de intervención aspectos importantes mencionados en el documento ya que supone que la percepción, la atención y la memoria desde lo visual y auditivo, contribuyen en los procesos de la comprensión de lectura.

En cuanto a investigaciones relacionadas con problemas de aprendizaje y currículo escolar en la lectoescritura a través de un diseño longitudinal, investigadores como González (2010), proponen analizar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en edades tempranas en sujetos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, diseñando un programa en donde se priorizó, sistematizó la lectoescritura y fomentó sistemáticamente, el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico en el currículo escolar.

La población muestra estuvo formada por 56 alumnos de habla castellana, pertenecientes a zonas socioculturales medias y con riesgo de dificultades de aprendizaje, es decir sujetos sin discapacidades físicas, psíquicas y/o sensoriales y con un rendimiento académico, lenguaje oral, lenguaje escrito y razonamiento matemático bajo (inferior al percentil 25) en edades tempranas. La

investigación fue de tipo longitudinal con medidas repetidas, ya que los sujetos fueron evaluados desde el 3er curso de Educación Infantil (5 años) hasta que terminan el 2º curso de Educación primaria (7 años).

Además, contó con cuatro fases de evaluación y tres de intervención con dos variables de estudio: rendimiento en lectura y rendimiento en escritura (RL, RE) y dos grupos muestrales denominados, grupo instruido y grupo no instruido (GI, GNI), los cuales mostraron un avance en resultados obtenidos, indicando mejores puntuaciones en lectura y en escritura a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el GI.

Los resultados de esta investigación evidencian a través de la comparación de dos grupos, la eficacia a largo plazo de la intervención temprana, sistemática y planificada del lenguaje escrito a través de componentes psicolingüísticos en sujetos con riesgo de dificultades de aprendizaje. La pertinencia del estudio permitió medir los avances que los estudiantes obtuvieron mediante el fortalecimiento fonológico, semántico y morfosintáctico, en estudiantes con bajo rendimiento en lecto-escritura y estudiantes con dificultades en el aprendizaje escolar.

En cuanto al tema de la diversidad cultural, algunos trabajos de investigación proponen estrategias de motivación hacia el aprendizaje de la lectoescritura, no sólo con finalidades académicas sino de inclusión social. Es así como Benjumea (s.f) en la Universidad de Granada, en su trabajo “Programa de Motivación hacia el Aprendizaje de la Lectoescritura destinado a alumnos/as con riesgo de Exclusión social” propone desde el modelo educativo constructivista elementos que incentivan la motivación para el aprendizaje de la lectoescritura, con el objetivo de construir espacios que fortalecen la escuela inclusiva.

De esta manera, la investigación propone el problema de investigación formulado así ¿En qué medida una intervención educativa con el “Programa de Lectoescritura constructivista con

perspectiva de inclusión” puede favorecer la motivación hacia el aprendizaje de la lectura y escritura de los/as niños/as de etnia gitana que participan?

Para dar respuesta a la formulación del problema se plantea un objetivo general dirigido a mostrar y evidenciar las posibles mejoras en la motivación del aprendizaje de lectura y escritura que haya producido la aplicación del programa en niños de etnia gitana que han participado. Los objetivos específicos se dirigieron a detectar las necesidades de motivación en la lecto-escritura, aplicando un programa de lectoescritura constructivista con perspectiva de inclusión en niños/as de etnia gitana, evaluando al final el programa aplicado.

La metodología que propone dicho estudio es la “Investigación Evaluativa”; puesto que el objetivo es valorar una intervención dirigida a fomentar la motivación por la lectoescritura con el fin de mejorar la situación social de los/as destinatarios de etnia gitana en riesgo de exclusión social.

Por otro lado, la investigación se centró en un solo grupo de intervención con aplicación pretest- postest. El procedimiento se realizó con 7 estudiantes de tercero de primaria, los cuales participaron del programa durante una hora y media, semanal por cuatro semanas trabajo. Dichos alumnos/as realizan actividades destinadas al fomento y motivación hacia el aprendizaje de la lectoescritura.

Los resultados muestran que el grado de satisfacción y motivación de los estudiantes se evidencio ya que se pasó de un 71% de estudiantes que se consideraba mal lector en el pretest a un 42.8% en el postest. En otra dimensión, después de aplicar el programa de motivación, se encontró que los estudiantes consideraban aburrido leer en el pretest en un 42.9% pasando en el postest a un 14.3%.

En el tema de comprensión lectora se encontró que hubo un aumento en el porcentaje, ya que en el pretest el 57.1% de estudiantes no entendía nada cuando leían sin ayuda, pasando posteriormente a un nivel de comprensión sin ayuda del 71.4%. Así mismo, la percepción del estudiante cambio con respecto al nivel de dificultad en leer y escribir encontrando que en el pretest el 42.9% consideraba que era difícil y en el posttest el 57.1% considero que era relativamente fácil.

La contribución de esta investigación para este trabajo es el de reconocer que para la comprensión lectora es importante la motivación y fortalecer la percepción de los estudiantes con respecto al nivel de dificultad en la lectura y la escritura, aspecto este que se ve afectado si no existen métodos acordes con el nivel de desarrollo de los niños.

Por otro lado, los resultados también evidenciaron que a través de los modelos tradicionales de enseñanza de la lectura y escritura los estudiantes presentaron dificultades; invitando a la vez a buscar formas diversas para trabajar, según los diferentes ritmos de aprendizaje.

Otra revisión en el tema de la comprensión lectora, encontró una investigación centrada en estrategias de integración de la comunidad denominada por Barros (2008) ¡No me quiero ir de la biblioteca! Una experiencia de promoción de la lectura en la comunidad a través de niñas y niños lectores. La finalidad de esta investigación consistió en la integración de la comunidad mediante el componente de la maleta viajera, con el fin de que el estudiante tuviera la oportunidad de compartir en casa la lectura. Dicho trabajo de investigación se centró en la posibilidad de desescolarizar la lectura y la escritura como una estrategia para acercar a niños y niñas al mundo de la lectura de manera agradable, lúdica y según el autor “humanizante”.

La investigación partió de la experiencia con una niña que pertenecía al grupo escolar que presentaba problemas de lecto-escritura. Por lo tanto, el estudio se desarrolló bajo la iniciativa de la promoción de la lectura desafiando cualquier experiencia previa en los estudiantes, dando la

oportunidad a todos de desescolarizar la lectura en el fin de semana, haciendo referencia a la lectura y la escritura dentro y fuera del contexto escolar mediante el préstamo circulante de libros por parte de la investigadora a un grupo de estudiantes de educación básica de 1, 2 y 3 de la población de trincheras, estado de Carabobo, ubicado a 22 km de la ciudad de Valencia, en un contexto semi-rural industrial de Venezuela.

La metodología utilizada se inscribió dentro de un enfoque investigativo cualitativo particularmente en el campo de la investigación-acción, en donde la investigadora a partir de un problema real de esta comunidad y sin generar choque con el modelo tradicional de enseñanza de la lecto-escritura propone una alternativa diferente de interacción con los estudiantes, abriendo nuevos caminos con los libros y con la acción misma de leer.

Las actividades propuestas en esta investigación tuvieron como propósito realizar actividades complementarias como la de discusión de contenidos, confrontación de experiencias, elaboración de canciones, poesías y afiches. Así como lectura de adivinanzas, invención de textos tanto individuales como colectivos. Como resultado la investigadora haciendo un seguimiento de manera transversal encontró que los niños que participaron en el programa en este momento son buenos lectores y mantienen niveles de motivación altos.

Se hace pertinente la investigación al tratar elementos claves como: a) la concepción de la lengua escrita como creación humana a la cual cada individuo tiene derecho, b) el reconocimiento de los participantes como personas con capacidades de desarrollo singulares, c) la disposición a observar, escuchar, registrar, tomar en cuenta todo lo que hay y acontece en el lugar en el cual se llevan a cabo las propuestas, d) el disfrute de lo que se hace con independencia de las dificultades, e) el respeto a la diversidad, f) la búsqueda de soluciones creativas que permitan avanzar y no entorpecer lo que se aspira llevar a cabo y g) la capacidad de adaptación. La Investigación permitió

desarrollar en los niños diferentes estrategias de lectura tanto en la escuela como fuera de ella, mediante la maleta viajera fortaleciendo la experiencia lectora en niños ubicados en sectores pobres.

Otro de los aportes más importantes que se han dado en el último año es la investigación de Leonor Culman (2015) de la universidad de la sabana, quien diseño implemento y evaluó una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo con el fin de aportar al desarrollo de las competencias básicas minimizando las barreras para el aprendizaje y la participación de sus pares promedio.

Esta investigación es de corte cualitativo y la metodología es la investigación acción, fundamentándose en el eje temático de proyectos disciplinares de innovación en el aula. El problema de investigación propuesto es ¿Cómo aportar al desarrollo de competencias básicas de todos los estudiantes del curso 301 del Colegio Carlos Albán Holguín, desde un enfoque inclusivo, a través del aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica?

El proceso se realizó en tres etapas, la primera corresponde a la sensibilización y diagnóstico con el propósito de identificar aspectos que limitan y fortalecen la interacción grupal utilizando instrumentos de recolección de datos como talleres, videos, historias de vida y foros acerca de la inclusión y la diversidad.

La segunda etapa de investigación diseñó e implementó la estrategia de aprendizaje cooperativo, en grupos de trabajo, con instrumentos de recolección como: registro diario a cargo del líder asignado semanalmente, diarios de campo, registro de observaciones, matrices individuales y de la comunidad educativa.

En la última etapa se analizó la información recolectada de manera previa a la comunidad educativa, así como las matrices de valoración individual y grupal de la implementación de la estrategia pedagógica de aprendizaje cooperativo.

Los resultados se analizaron a través de la triangulación de tres categorías propuestas en la investigación que son: aprendizaje cooperativo, las competencias básicas en ser, en el saber y en el saber hacer que se desarrollan y se fortalecen a través de los principios del aprendizaje cooperativo y los logros en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de inclusión.

Las conclusiones de este estudio mostraron que las competencias básicas contribuyen a la formación de habilidades de trabajo en equipos, fortaleciendo valores de responsabilidad tanto individual como grupal. En cuanto a valores fundamentales para la convivencia escolar como: escuchar al otro, respeto por la opinión de sus compañeros y apoyarse en la realización de tareas con el fin de aprender juntos y maximizar los aprendizajes de todos los grupos.

En otros aspectos, Culman concluye, que la motivación de los niños hacia la conformación de los equipos de trabajo aumentó, en comparación con la disposición inicial, manifestado en mayor participación de todos los niños en las actividades, respeto y tolerancia frente a la diferencia.

De esta manera se puede decir que para la experiencia de este estudio es pertinente, dado que la población pertenece a la secretaria de educación de Bogotá, así como se consolida la importancia que tiene para los procesos de inclusión, el trabajo cooperativo como estrategia pedagógica que fortalece no solo los procesos de convivencia sino los académicos.

Conrado (2015) desde otra mirada diseñó un proyecto el cual consiste en la implementación y análisis de una estrategia diferencial para la enseñanza de diversos contenidos a nivel curricular en quinto grado de primaria en el colegio IED Agustín Fernández, en Bogotá Colombia; tomando

como punto de partida el índice de inclusión aplicado en el año 2013 y los resultados que este arrojó en el plan de mejoramiento.

La anterior investigación aplicó el cuestionario CHAEA JUNIOR, propuesto por Gallego y Sotilo (2014), en donde se evaluó los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para luego aplicar una estrategia diferencial, proponiendo dos categorías denominadas por la investigadora prácticas inclusivas y logro académico.

A nivel de metodología el estudio propone un enfoque mixto con dos tipos de diseño el primero de investigación acción y el segundo diseño pre-experimental pretest-postest dado que se empleó un instrumento de medición de logro académico de los estudiantes antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica.

Los resultados de la investigación, en la categoría de prácticas inclusivas, evidenció avances en el trabajo colaborativo y en el papel del docente en cuanto al reconocimiento de la diversidad de los estudiantes para abordar las estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la categoría de logro académico, se observó un avance comparando los resultados pretest-postest, en donde las cuatro áreas abordadas obtuvieron puntajes superiores en las pruebas saber aplicada posteriormente a la intervención.

Las experiencias de investigación, aquí expuestas, son una aproximación para esta investigación, puesto que los resultados evidencian que para los procesos de comprensión de lectura, con propósitos de inclusión escolar son importantes varios aspectos como: la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso de métodos y metodologías diferentes a los tradicionales para la consecución de este objetivo y, la posibilidad de incluir este proceso con fines de inclusión desde las diferentes áreas del conocimiento al interior del aula, permitiendo de esta manera la flexibilización del currículo.

AC, DUA, Educación Inclusiva y Territorio

El presente rastreo bibliográfico tiene como propósito, hacer una aproximación a 14 experiencias, estudios y/o investigaciones que se han desarrollado en Iberoamérica, en torno a la Geografía Escolar y su relación con la Educación Inclusiva y el Aprendizaje Cooperativo. Es por ello que se exponen, 5 trabajos que están orientados hacia la identificación de prácticas pedagógicas innovadoras enfocadas en la Geografía Escolar, en las que se muestra la necesidad de efectuar análisis críticos de la dualidad hombre – espacio, con el fin de comprender por qué las dinámicas socioespaciales se transforman constantemente.

Del mismo modo, el rastreo alude a 5 experiencias significativas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía Escolar en el marco de la Educación Inclusiva, pues el objetivo es identificar cómo las adaptaciones curriculares que se han realizado en los diferentes niveles de educación, han incidido en la reformulación de estrategias pedagógicas y didácticas que responden efectivamente a las demandas del contexto educativo actual, es decir, conciben los ritmos de aprendizaje, las necesidades educativas especiales (transitorias o permanentes), las condiciones de la población víctima (desplazamiento, desmovilización), el origen y pertenencia étnica, la inclinación u orientación sexual y/o las creencias religiosas, de un sinnúmero de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en todas las aulas escolares.

Finalmente, se presentan 4 estudios centrados en la Educación Geográfica y el Aprendizaje Cooperativo, en los que se muestra cómo esta estrategia para la enseñanza y el aprendizaje, favorece la superación de barreras y facilita la adquisición de destrezas sociales y comunicativas que son de suma importancia para la vida, ya que permite transformar la discriminación, la segregación y la exclusión de la que son víctima múltiples educandos, en acciones guiadas por el

respeto hacia la diferencia, la aceptación, el reconocimiento de la alteridad y la participación activa de estos sujetos en el escenario escolar.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, los estudios efectuados en países como Colombia, Brasil, México, España y Argentina acerca del estado actual de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía Escolar, evidencian una marcada tendencia por erradicar la mirada plana que se tiene sobre el conocimiento espacial, particularmente en lo concerniente a las concepciones negativas que se tejen en el escenario educativo, frente a la irrelevancia de este saber.

En este sentido, Taborda (2013) se refiere en su artículo, a los cambios y alteraciones que ha afrontado la geografía escolar en América Latina, desde que incursionó en el escenario educativo formal. Es por ello, que el objetivo principal de su estudio es mostrar que en algunos países de la región, la geografía se ha fusionado con las demás disciplinas de las Ciencias Sociales, lo que ha generado que se le invisibilice, anule e incluso relegue; mientras que en otros, ésta funciona de manera independiente en los currículos de las instituciones educativas, y en el peor de los casos, ni siquiera hace parte de las áreas del conocimiento escolar, ya que ha sido empleada en estudios de corte ambiental que la han llevado a perder cada vez más su identidad.

Si bien, desde la óptica de Taborda (2013), la geografía escolar ha tenido diversos altibajos, también se ha interesado por demostrar que es necesario y apremiante, un cambio en los contenidos curriculares, en las metodologías que se emplean para su enseñanza y en general, en las categorías conceptuales que maneja (Territorio, Espacio, Paisaje y Lugar). Ante esta situación de la geografía escolar latinoamericana, Taborda (2013), afirma que una estrategia para renovar la didáctica de esta disciplina, es la conformación de redes de investigación a través de las cuales sea posible intercambiar experiencias, producción académica y demás conocimientos asociados con la transformación de las prácticas pedagógicas, con el fin de generar un escenario de reflexión

permanente y continua, que conduzca a reformular los contenidos y las metodologías para la enseñanza del saber geográfico.

Algunas de estas redes, según apunta Taborda (2013), que nacieron con el objetivo de consolidar un escenario alternativo y novedoso desde el que se puede dinamizar la geografía en el contexto escolar, ya han logrado desarrollar múltiples propuestas que han reconfigurado el campo intelectual de esta disciplina. Tal es el caso de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía –REDLADGEO- integrada por docentes universitarios de Chile, Argentina, Colombia, Venezuela y Brasil, quienes han fijado su atención especialmente en estudios de corte urbano; y la Red Imagens, Geografias e Educação conformada por docentes universitarios de Brasil, Argentina y Colombia, que han aunado sus esfuerzos hacia la consolidación del pensamiento espacial a través de la educación visual.

Por otra parte, De Souza y Santos (2010) realizan una investigación en la ciudad de Goiânia (Brasil) entre el año 2004 y 2006, con la intención de elaborar un diagnóstico preliminar sobre la enseñanza de la geografía escolar, que les permitiera identificar los conocimientos que poseen los docentes de la Escuela Municipal de Goiânia sobre esta ciudad. Para llevar a cabo el diagnóstico, se aplica una entrevista semiestructura a los docentes de este centro educativo, cuyos resultados indican que existe una relación incipiente entre la Escuela Municipal y la Universidad Federal de Goiás, pues la producción académica de ésta última, no tiene ningún medio de difusión hacia la esfera escolar; razón por la cual, los profesores de la Escuela carecen de un material valioso que les sería útil para el abordaje de diversas temáticas geográficas centradas en el reconocimiento de la ciudad.

Con base en estos resultados, se organiza un grupo de estudio en el que se vincula a los educadores universitarios con los de la escuela municipal, con el objeto de superar las deficiencias

entre la enseñanza de la geografía y el concepto de ciudad (Goiânia). El trabajo adelantado por esta red de docentes – REPEC - durante el segundo semestre de 2006, permitió identificar un nuevo obstáculo: la falta de materiales didácticos adecuados para facilitar el conocimiento sobre la ciudad de Goiânia.

Frente a esta nueva dificultad, los docentes de la red deciden construir el material didáctico necesario para alcanzar el propósito fijado, es decir, incentivar el saber ciudadano. En el marco del proceso de construcción del material didáctico, la Red de docentes de geografía, fijó seis momentos o fases: 1) Lectura y análisis de literatura disponible sobre la ciudad de Goiânia. 2) Selección de las temáticas y/o ejes estructurantes del material (Iniciación Cartográfica y Cuencas Hidrográficas de la ciudad de Goiânia). 3) Elaboración del material didáctico. 4) Realización de talleres con docentes de las Escuelas Municipales de Goiânia, para conocer el material. 5) Pruebas de experimentación piloto con el material. 6) Utilización del material elaborado con estudiantes de las Escuelas Municipales de Goiânia. Como resultado de todo este proceso, se logra materializar dos textos (cada volumen corresponde a una de las temáticas seleccionadas), en los que se resalta la importancia de la ciudad como un escenario ideal para la participación del sujeto.

Siguiendo con el interés en rescatar el escenario de la ciudad como una fuente real y efectiva de aprendizaje geográfico, García (2004) realiza un estudio en el que plantea un recurso didáctico que se ha empleado en España para fortalecer la enseñanza de conceptos, conocido como el Itinerario Geográfico. A través de la implementación de este recurso, el concepto de paisaje (de tipo urbano y rural) se convierte en el eje central de la enseñanza. Con el ánimo de darle mayor operatividad e impacto a este recurso, García (2004) sugiere que se tomen en consideración cinco pasos o fases: 1) Definir el paisaje que se analizará, fijando un tema específico. 2) Organización

del itinerario con base en el tema seleccionado. 3) Trabajo de campo o ejecución del itinerario geográfico. 4) Análisis de la información recopilada. 5) Presentación sintética de los hallazgos.

De acuerdo con las recomendaciones de García (2004), en el caso particular de este estudio, se selecciona un paisaje de tipo rural (el páramo de la Sierra de Pela, que se encuentra entre las tierras de Ayllón y Atienza) y se determina como eje articulador del itinerario, el reconocimiento de las condiciones naturales, sociales y económicas que han influido (con el paso del tiempo) en el proceso de consolidación de este paisaje geográfico. Si bien, la organización y estructura del itinerario demanda aunar esfuerzos entre el docente y el grupo de estudiantes, es posible recurrir a una secuenciación didáctica que permite no sólo trazar los objetivos y definir los conceptos geográficos involucrados sino además, establecer las actividades a desarrollar y las actitudes o competencias que se esperan trabajar.

En palabras de García (2004), esta secuenciación didáctica incluye tres momentos: el primero, que se relaciona con la preparación del itinerario, se realiza en el aula. En esta fase, se hace una revisión minuciosa de distintos tipos de fuentes documentales relativas con el paisaje que se va a analizar. El segundo momento, hace alusión al trabajo de campo en el lugar seleccionado, es decir, a la fase crucial del itinerario, pues el educando inicia el proceso de lectura geográfica del paisaje. Finalmente, en el tercer momento que es el de síntesis, el estudiante vuelve al aula con los datos recopilados en el trabajo de campo y los contrasta con la información documental verificada en la primera fase, para realizar el análisis correspondiente y obtener conclusiones puntuales frente a lo planteado en los objetivos.

En razón a lo antes expuesto, García (2004) señala que los resultados del estudio indican, que el itinerario geográfico es un recurso didáctico valioso para la adquisición de nuevos conocimientos fuera del aula, dado que el estudiante se ve abocado a vincular la información

previa que tiene sobre el paisaje a observar, con la que recoge directamente en el trabajo de campo. Del mismo modo, los resultados obtenidos revelan que este recurso constituye una oportunidad para encaminar al educando hacia la consolidación de un pensamiento crítico, reflexivo y analítico frente a las acciones que emprende el hombre sobre el paisaje que crea y transforma permanentemente.

En contraste con lo planteado por García (2004), Valenzuela (2010) presenta una propuesta investigativa diferente e innovadora para la enseñanza de la geografía en México, que consiste en aprovechar las potencialidades didácticas que ofrece el arte, específicamente la pintura, la literatura y la música folklórica, para facilitar otro tipo de lecturas desde el lente de lo espacial. A partir de una evaluación diagnóstica aplicada en el año 2003 a 131 niños y niñas de seis grados de educación primaria acerca del nivel de conocimientos en geografía, Valenzuela (2010) concluye que es de suma urgencia definir nuevas rutas de navegación que conduzcan a mejorar los resultados negativos que arrojó dicha evaluación.

Para alcanzar este objetivo, Valenzuela (2010) propone crear conexiones y/o vínculos estratégicos con otras áreas del conocimiento, como por ejemplo, bellas artes; de tal manera que se logre establecer una estrecha relación entre los contenidos curriculares de geografía y los de esta área. La metodología de investigación que se emplea en esta investigación, incluye cinco etapas básicas: 1) Búsqueda documental sobre la relación entre geografía y arte, para establecer conexiones concretas entre los dos saberes. 2) Selección del material artístico que servirá de base para la aplicación de pruebas piloto. 3) Diseño de estrategias didácticas acordes con las temáticas seleccionadas. 4) Aplicación de las pruebas piloto a estudiantes de educación primaria. 5) Análisis de los resultados obtenidos.

Según Valenzuela (2010), las estrategias didácticas implementadas en la prueba piloto que se realizó en dos instituciones educativas públicas de la Ciudad de México (Club de Leones y Ermilo Abreu Gómez) a 160 niños de los grados de segundo a sexto de primaria, evidenciaron las bondades de esta metodología, no sólo para la enseñanza de la geografía sino para el desarrollo de habilidades artísticas. Entre estas estrategias se destacan: el dibujo de lo que se lee (literatura), de lo que se escucha (música) y de lo que se observa (pintura) en torno a la temática geográfica elegida; el análisis de la información escrita, sonora y visual, a partir de referentes conceptuales de tipo espacial y la elaboración de cartografía derivada de la relación entre las pinturas de paisajes mexicanos (pinturas del artista José María Velasco del siglo XIX y Gerardo Murillo del siglo XX), de canciones tradicionales y emblemáticas del país (Caminos de Michoacán y Mi ciudad) y de textos literarios que describen lugares típicos de México (Los cuentos de El llano en llamas de Juan Rulfo y la novela La Calandria de Rafael Delgado).

Los resultados más contundentes que arroja esta investigación, señala Valenzuela (2010) se relacionan con la utilidad de las estrategias didácticas formuladas, dado que se convierten en un medio para evidenciar la integración que existe entre la Geografía física y la Geografía humana, para fortalecer la identidad nacional y el arraigo territorial, y para fomentar el gusto por la cultura y las artes. Así mismo, Valenzuela (2010) aclara que sin ser uno de los propósitos de la investigación, se obtuvo como resultado la identificación de algunos problemas de formación en el grupo de estudiantes participantes, como falta de hábitos de lectura y de comprensión lectora, pautas inadecuadas de lectura y escritura, y atención dispersa en relación con lo que escuchan u observan.

En concordancia con lo expuesto por Valenzuela (2010), Lossio (2011), sugiere una estrategia metodológica similar, en la que se aprovecha el texto visual, particularmente, las

fotografías aéreas y las imágenes satelitales, para la enseñanza de conceptos geográficos. De acuerdo con Lossio (2011), esta estrategia es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado entre el año 2009 y 2010, en el Instituto Superior de Profesorado N° 2 de la Provincia de Santa Fe, Argentina; cuyo objetivo consiste en acercarse al quehacer del docente de geografía a partir de narrativas autobiográficas, entrevistas en profundidad y grupos de discusión (método cualitativo interpretativo, de corte longitudinal).

Para llevar a cabo su estudio, Lossio (2011) plantea dos etapas de investigación: la primera, se basa en la identificación de los conocimientos que poseen los docentes de geografía sobre imágenes aerofotográficas y satelitales y cómo éstos los aplican en sus prácticas de enseñanza; y la segunda, hace referencia a las estrategias que se pueden implementar para potenciar el uso de estos materiales en las clases de geografía, brindándole al educador herramientas para su manejo.

En el marco de esta investigación, Lossio (2011) concluye que es determinante el conocimiento que posee el docente de geografía sobre la lectura, interpretación y análisis de estos materiales visuales, dado que ello garantiza que se manipule de manera correcta y por ende, que su contenido se enseñe adecuadamente. En efecto, los resultados de este ejercicio investigativo indican que la utilización de estos textos visuales, requieren de todo un proceso de capacitación, pues no es fácil manipular fotografías tomadas verticalmente desde un avión y más aún, las que provienen de satélites que orbitan alrededor de la tierra.

Por esta razón, Lossio (2011) subraya que luego de revisar las entrevistas y las narrativas de los docentes, era necesario implementar una etapa de la investigación, que incluyera una formación profesional para los educadores centrada en el uso y aprovechamiento de las fotografías aéreas y satelitales, para la enseñanza y el aprendizaje de conceptos geográficos. Desde esta perspectiva, se inicia un proceso de validación de estos recursos visuales, como textos útiles y

valiosos para transformar no sólo las tradicionales prácticas de enseñanza del saber geográfico, sino además, los conocimientos errados que se tienen frente al manejo de este material didáctico. De la misma manera, los resultados del estudio demuestran la importancia del diálogo y la reflexión frente al pensamiento y el accionar de los docentes en el aula, en tanto que fue una oportunidad real para hacerse conscientes de las dificultades que tienen y que pueden mejorar, particularmente en términos de la renovación de sus prácticas pedagógicas en cuanto al uso de estos materiales de representación espacial.

Por otro lado, con relación a la existencia de experiencias investigativas asociadas con la enseñanza de la geografía escolar enmarcada en la educación inclusiva, se encontraron algunos trabajos que de manera preliminar, han abordado esta temática. Entre ellos se destacan los aportes de tres países iberoamericanos (España, Brasil y Venezuela), que han fijado su atención en la formulación de estrategias puntuales y concretas que posibiliten no sólo la adquisición de conocimientos geográficos, sino la atención a la diversidad educativa en un escenario escolar democrático y participativo.

Una de las propuestas innovadoras que vinculan estos dos ejes articuladores (enseñanza de la geografía y educación inclusiva), nace en Brasil. Raifur (2013), presenta esta iniciativa de trabajo en el aula, que consiste en crear materiales multisensoriales, aplicar diferentes juegos como recurso educativo (actividades lúdicas) y realizar visitas a diversos lugares, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de conceptos geográficos (Espacio y Lugar) por parte de niños y adolescentes con discapacidad visual. Esta experiencia pedagógica, se desarrolló en el Instituto Santa Luzia, en la ciudad de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil), con tres grupos mixtos de estudiantes (niños videntes y niños con discapacidad sensorial visual) que cursan quinto grado de la enseñanza fundamental.

A partir de la metodología empleada en la investigación (Estudio de Caso), se identificaron las necesidades educativas de cada grupo de escolares, para definir las pautas a seguir en materia pedagógica. En tal sentido, Raifur (2013) afirma que las estrategias diseñadas para responder a las demandas de los niños, se inscriben en el aprendizaje significativo, el espacio vivido y las prácticas cotidianas; por ello, manejan tres niveles de intervención: 1) La utilización del cuerpo como herramienta de orientación espacial, 2) El contacto directo del cuerpo, con objetos específicos (tacto) y, 3) La percepción del espacio cercano y lejano, a través del uso de los sentidos.

Entre las visitas, los materiales y los juegos diseñados para alcanzar este fin, se encuentran: un mapa gigante del mundo, la exploración de un globo terrestre, la simulación de una erupción volcánica, el baño de papel y la visita al Museo Geológico. Todas estas actividades con énfasis en la lúdica, permitieron que los estudiantes invidentes interactuaran con recursos didácticos novedosos y altamente estimulantes para el aprendizaje cooperativo; además, facilitaron el desarrollo de habilidades sociales y afianzaron valores como la solidaridad, el cuidado del otro, la tolerancia, el trabajo en equipo y el compañerismo (especialmente entre educandos videntes e invidentes). En cuanto a los aprendizajes asociados con los conceptos geográficos, Raifur (2013) menciona que el material multisensorial y las actividades propuestas se constituyeron en ayudas didácticas imprescindibles para la comprensión e interiorización de conceptos abstractos (espaciales y temporales) como espacio/lateralidad, orientación/dirección y localización/emplazamiento, en la medida en que facilitaron que todos los escolares participaran de una experiencia vivencial en la que trabajaron con la percepción del propio cuerpo, con la percepción de objetos en contacto directo con su cuerpo (tacto) y con la percepción real del espacio cercano y del espacio lejano.

Por otra parte, Raifur (2013) subraya, que la elección de las actividades propuestas para los grupos mixtos de estudiantes que participaron en la investigación, surgieron inicialmente con base en las observaciones de los docentes involucrados, pero posteriormente, los mismos estudiantes (particularmente los invidentes), hicieron sugerencias y recomendaciones para mejorar las estrategias implementadas o desarrollar nuevas actividades. Este aspecto cobra gran relevancia, en la medida que los educandos se hacen partícipes de su propio proceso educativo, lo que conlleva a la construcción de verdaderos escenarios inclusivos.

En esta misma línea investigativa, García et al. (2014), plantea un estudio basado en la creación de nuevas estrategias didácticas que favorezcan la divulgación de un saber inherente a la ciencia geográfica, esto es, la Geología. Dichas estrategias, están formuladas para garantizar la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual (mayoritariamente con Síndrome de Down), que hacen parte del Centro de Educación Especial María Corredentora ubicado en Madrid, España.

Para llevar a cabo esta iniciativa, la Facultad de Ciencias Geológicas de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), junto con el Instituto Geológico y Minero de España (IGME) aunaron todos sus esfuerzos para trabajar mancomunadamente con los docentes de este centro educativo; con el propósito de aportar su experiencia y conocimientos en este campo. Prueba de ello, lo constituye el colectivo Geodivulgar (UCM), que surge como un proyecto a través del cual se promueve la Geología para todos, incluyendo acciones participativas e innovadoras centradas en la conservación de la naturaleza abiótica, especialmente en contextos educativos que cuentan con estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Las actividades propuestas por este grupo de trabajo interinstitucional, se diseñaron para promover entre los 24 jóvenes con discapacidad intelectual (18 - 22 años), el manejo y aprehensión

de conceptos propios de la Geología. Dichas actividades se dividieron en dos momentos: las que se desarrollaron en la primera parte de la investigación (2012), que correspondían a actividades de aula (tiempo geológico, estratificación y fósiles) y talleres de aplicación práctica; y las que se realizaron en la segunda parte de la intervención pedagógica (2013), que conciernen al estudio del ciclo del agua y a los usos de las rocas como materiales de construcción (Excursión didáctica a la Sierra Norte de Madrid). Cabe aclarar, que las herramientas de apoyo para realizar todas las actividades han sido de tipo visual, manipulativas y motivacionales (como, por ejemplo, la interacción con los estudiantes de la universidad), pues ello pone a los educandos en contacto directo con los contenidos y materiales que son susceptibles de aprendizaje.

En este sentido, García et al. (2014) subraya, que la metodología de trabajo ha incluido reuniones de coordinación de una frecuencia quincenal entre los docentes universitarios y los del Centro Educativo, para puntualizar los aspectos y los objetivos de la experiencia. Dichos encuentros permitieron el desarrollo de una guía docente con los conocimientos teóricos y pedagógicos fundamentales por medio de distintos materiales personalizados como libros, actividades y salidas de campo adaptadas a las características y necesidades de los estudiantes participantes. Además, se diseñaron tres tipos de evaluación con las que se pretendía establecer el estado inicial (prueba diagnóstica), parcial (prueba formativa) y final (prueba sumatoria) de los educandos, en términos de los avances y habilidades demostrados a lo largo de la intervención pedagógica.

Algunas de las estrategias formuladas para la enseñanza de conceptos geológicos, señala García et al. (2014), se relacionan con el montaje de paneles sobre la reconstrucción paleogeográfica de la Tierra, la exposición y contacto con fósiles reales, la simulación de una excavación paleontológica, la realización de un embalse o presa en plastilina, la representación

teatral del ciclo del agua, la salida de campo a un embalse real, entre otros. Según García et al. (2014), los resultados del estudio señalan la relevancia de una intervención pedagógica de esta naturaleza, puesto que los jóvenes participantes adquirieron diversas destrezas en el campo de la geología, mostraron grandes progresos en su autonomía, afianzaron sus habilidades sociales y tomaron conciencia del uso razonable de los recursos naturales. Sumado a ello, tanto la prueba diagnóstica, como la formativa y sumatoria evidenciaron grandes avances en lo que concierne a la situación real de cada estudiante, dado que se tuvieron en cuenta sus ritmos de aprendizaje y el desarrollo de su evolución personal en el proceso de asimilación de los nuevos conocimientos relacionados con la Geología y el Medio Ambiente.

En esta misma dirección, Luján y Zambrano, (2009) realizan una investigación en la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela), con la que se busca ejecutar estrategias idóneas para la enseñanza de la geografía, con estudiantes de la Licenciatura en Educación que poseen discapacidad visual y auditiva. La metodología seleccionada para este ejercicio de indagación, es la investigación – acción – práctico – deliberativa de corte cualitativo, es decir, es un enfoque en el que los instrumentos y/o herramientas de intervención pedagógica se elaboran y evalúan conjuntamente (docente – estudiante), retroalimentando permanentemente el acto educativo.

En consecuencia con lo anterior, se emplearon herramientas etnográficas asociadas con los registros de actividades teórico – conceptuales (saber geográfico), con los registros de prácticas de campo (entorno geográfico) y con la configuración de grupos de trabajo (Casco urbano de la ciudad de Mérida). Luego del análisis realizado a estas herramientas de trabajo pedagógico en el ámbito universitario, se concluyó que es necesario tomar en consideración los conocimientos previos de los estudiantes, para garantizar la consolidación de una geografía más dinámica y

flexible, que integre sus contenidos temáticos en la realidad cotidiana de los educandos y que sirva como soporte para el aprendizaje significativo de conceptos espaciales.

Ahora bien, con el ánimo de contribuir en el fortalecimiento de las políticas estatales de educación inclusiva, la Universidad de Los Andes creó la Cátedra Libre de Discapacidad; un espacio académico en el que se discuten los principios, medidas, condiciones y apoyos que demanda la atención a la diversidad, en el contexto de la educación superior. En este orden de ideas, Luján y Zambrano (2009) afirman que la cátedra busca sensibilizar y concientizar a toda la comunidad educativa universitaria, frente a los desafíos y retos que se deben asumir hoy en día para propiciar espacios, acciones y estrategias realmente inclusivas; en las que los estudiantes no sientan temor a la pugna y la estigmatización social, sino vivencien el respeto, la autonomía y la equidad.

Por otra parte, retomando su propuesta inicial de enseñar geografía a través de la realización de un Itinerario Geográfico, García propone nuevamente la aplicación de dicha metodología de reconocimiento espacial, en una investigación enmarcada en la educación inclusiva. Es así como García (2008), después de cuatro años de sistematizar su experiencia sobre las ventajas de reconocer el paisaje geográfico por medio de los itinerarios, plantea ahora la necesidad de que esta herramienta pedagógica se convierta en un proyecto geográfico que apunte directamente a: 1) La estimulación del aprendizaje significativo, 2) La adquisición de conocimientos propios del entorno geográfico, 3) La creación y fomento de valores humanos, 4) La atención a la diversidad del estudiantado y, 5) El fortalecimiento del trabajo cooperativo, como una estrategia didáctica altamente provechosa en el contexto de la inclusión.

Aunque las fases para la preparación y puesta en marcha de un itinerario geográfico en su propuesta inicial se mantienen igual que en la actual, García (2008) insiste en que el éxito de esta

estrategia depende definitivamente de la rigurosidad que se tenga en su organización, dado que antes de realizar el trabajo de campo, el docente debe crear un plan de acción que le permita no sólo planificar toda la actividad, sino además, incluir las adaptaciones temáticas, metodológicas y evaluativas que demanda la atención a la diversidad en la escuela. De esta manera, si con anticipación se organiza el itinerario, los resultados obtenidos serán más pertinentes y acordes con los fines educativos que se han trazado.

Por otro lado, el último estudio rastreado sobre la enseñanza de la geografía en el marco de la educación inclusiva, se llevó a cabo en España. Según Cestino (2011), para hacerle frente a las políticas estatales cuyo eje central es la diversidad educativa, se requiere diseñar, ejecutar y evaluar una serie de actividades didácticas y lúdicas, que le den al niño, niña y adolescente con discapacidad, la oportunidad de desarrollar sus habilidades de forma más óptima y participativa. Con base en este contexto, Cestino (2011) apunta que estas actividades enfocadas a mejorar la orientación espacial y temporal, deben aplicarse de manera rutinaria, con el fin de que el estudiante, alcance a comprender y dimensionar las implicaciones que conlleva en la vida cotidiana, el carecer del sentido de la orientación.

Entre las recomendaciones didácticas que plantea Cestino (2011) para adquirir habilidades espaciales, sugiere la realización de múltiples y variados juegos infantiles como las canciones temáticas, las adivinanzas, los juegos de roles, los títeres y marionetas, entre otros; que serían diseñados exclusivamente para niños y niñas entre los 2 y los 8 años. En cuanto a los niños mayores de 8 años, rescata una estrategia pedagógica que actualmente está siendo muy utilizada en el contexto educativo, esto es, la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dado que su objetivo es propiciar un escenario educativo incluyente, que se encuentre a la

vanguardia del mundo actual y que posibilite a los estudiantes, ampliar sus concepciones sobre el contexto al cual pertenecen.

Desde esta óptica, el autor explica que el uso de la web, los blogs, las wikis, las webquest, los caza tesoros, los videos educativos y los foros, constituyen una amalgama de posibilidades para que los niños y adolescentes aprendan virtualmente, sobre la temática geográfica que deseen. De hecho, menciona que la población escolarizada que posee algún tipo de discapacidad, obtiene mejores resultados a través del empleo de TIC, pues así lo demuestran los avances en términos de orientación espacio – temporal que dichos estudiantes evidenciaron luego de la aplicación de pruebas de entrada y salida.

Atendiendo a la intención enunciada, Cestino (2011) concluye que el proceso de renovación de la geografía escolar, ya ha dado sus primeros frutos en materia de reestructuración de contenidos curriculares y de reformulación de estrategias pedagógicas y didácticas, enfocadas no sólo en la atención a la diversidad educativa sino también, en la realidad cotidiana en la que se hallan inmersos los estudiantes. Desde esta perspectiva, se abre un panorama de posibilidades viables y concretas para continuar abonando en la consecución de este objetivo, teniendo en cuenta, que la Geografía es un saber cambiante, dinámico y flexible que demanda permanentemente, la creación de nuevas metodologías de intervención educativa.

De otra parte, los hallazgos bibliográficos que recaban sobre la enseñanza de la geografía enmarcada en el Aprendizaje Cooperativo (AC) y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) son muy escasos. De hecho, las experiencias significativas encontradas, se desarrollaron en España y atañen exclusivamente al AC; lo que indica que a pesar del auge que han tenido estas nuevas metodologías en diversas áreas o campos del conocimiento tanto en Europa como en otros continentes, aún son muy pocas las que se inscriben en el seno de la educación geográfica.

Sobre la base de las anteriores consideraciones, uno de los estudios realizados en el contexto español que emergen de la combinación de las categorías Aprendizaje Cooperativo (AC) y Geografía, es descrito por Prieto (2012); el cual plantea que el aprendizaje cooperativo puede ser concebido como un modelo didáctico susceptible de ser aplicado en la enseñanza de la geografía, especialmente en secundaria. En su investigación, Prieto (2012) señala las bondades y/o beneficios que ofrece el AC, haciendo hincapié en los 5 fundamentos básicos del mismo: 1) Interdependencia positiva 2) Interacción promotora 3) Responsabilidad personal e individual 4) Habilidades interpersonales y de grupo y, 5) Procesamiento grupal; pero añade dos elementos fundamentales que complementan los anteriores, esto es, 6) Docentes y 7) Estudiantes.

Partiendo de los 7 elementos que según Prieto (2012) constituyen el AC, éste formula una propuesta de intervención de aula para el curso 1º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), cuyo objetivo es acercar al educando a su contexto inmediato, es decir, a lo que se ha denominado Zona de Desarrollo Próximo. Este acercamiento al entorno cercano del estudiante, permite que se visibilice la relación que existe entre el saber geográfico y la realidad cotidiana, pues escenarios próximos como la ciudad y el barrio, son ideales no sólo para el abordaje de fundamentos básicos de geografía sino también, resultan de gran utilidad para el aprendizaje entre iguales; es por ello, que los contenidos curriculares que se abordan en la primera parte de este grado, están dedicados a la enseñanza del saber geográfico.

Dentro de las posibilidades del modelo diseñado afirma Prieto (2012), se encuentran el acceso o la vinculación directa con adelantos tecnológicos que aporten significativamente al abordaje teórico-conceptual de las temáticas seleccionadas (computadores portátiles, WIFI, aplicaciones como Google Earth); o la utilización de medios o recursos tradicionales (libros de texto, TV, DVD, fotocopias) que sirvan como insumos necesarios para el trabajo en el aula. No

obstante, para que dichos recursos didácticos sean realmente significativos, es necesario que se tomen en consideración 8 etapas o fases: 1) Programar Unidades Didácticas, acordes con el calendario escolar. 2) Preparar los recursos del aula y los materiales didácticos necesarios. 3) Organizar los grupos de aprendizaje cooperativo informal, que, para el caso, estarán conformados por 3 estudiantes. 4) Presentar la Unidad Didáctica que se va a trabajar. 5) Designación de actividades a cada integrante de los grupos de aprendizaje cooperativo informal. 6) Desarrollo de las actividades asignadas por parte de cada grupo. 7) Evaluación de la Unidad Didáctica trabajada. 8) Diligenciamiento de un Test para verificar los conocimientos adquiridos.

De acuerdo con Prieto (2012), si las anteriores fases se han ejecutado a cabalidad, es posible desarrollar una Unidad Didáctica que favorezca la participación y el aprendizaje de todos los escolares; pero es estrictamente necesario que se incluyan contenidos relacionados con las herramientas y los conceptos geográficos básicos (mapa, proporción y escala), antes de desarrollar temáticas que sean de mayor complejidad (relieve terrestre, ríos y mares). Teniendo en cuenta que Prieto (2012) solamente realiza una propuesta de intervención en el aula, señala que entre los resultados esperados se encuentra: adquisición de competencias básicas en los estudiantes, aumento en su motivación y rendimiento académico, estimulación de su autonomía e independencia, flexibilización del currículo escolar para mejorar sus aprendizajes, avances en su desarrollo cognitivo, fomento de sus habilidades comunicativas, construcción del pensamiento crítico, consolidación de los procesos de integración social, fortalecimiento socio-afectivo entre pares y por supuesto, la aprehensión y aplicación de los conceptos geográficos abordados.

En concordancia con los planeamientos de Prieto (2012), Morales (2016) hace una apuesta por mejorar los procesos de enseñanza de la geografía, a través de la vinculación del aprendizaje cooperativo con la construcción de mapas de predicción del tiempo. Dicha iniciativa fue diseñada

al igual que Prieto (2012), para el 1º curso de la ESO (2014-2015), con el fin de favorecer la transición o el cambio de los escolares de la educación primaria a la secundaria.

En el estudio realizado por Morales (2016), éste exhibe su propuesta de intervención pedagógica, a partir del diseño de una Unidad Didáctica basada en la predicción meteorológica (Tiempo y Clima) y las 7 competencias básicas contempladas en la actual Ley de Educación española (Comunicación lingüística, Matemática, ciencia y tecnología, Conciencia y expresiones culturales, Digital, Social y cívica, Iniciativa y espíritu emprendedor, Aprender a aprender). Siguiendo este propósito, Morales (2016) sugiere una serie de actividades de aula que abren la posibilidad de trabajar cada una de las competencias básicas, a través del análisis de la situación atmosférica que se presenta en un lugar y en un momento determinado; es por esto que plantea como actividad transversal, la elaboración de mapas de predicción del tiempo, en el marco del aprendizaje cooperativo.

Para llevar a cabo su propuesta, Morales (2016) formula la necesidad de organizar los grupos de aprendizaje cooperativo informal y dar inicio al trabajo de aula, dinamizando una sesión de motivación en la que se les explique a los escolares, los elementos y conceptos claves que se requieren para la elaboración e interpretación de mapas meteorológicos (Isobaras, masas de aire, borrascas, anticiclones, frentes cálidos y frentes fríos). Una vez los estudiantes hayan comprendido dichos conceptos, se les dan las pautas para la captación de datos e información meteorológica por medio de la utilización de 3 aplicaciones informáticas dispuestas para este fin y posteriormente, se desarrollan una serie de actividades que lleven a la comprensión de las temáticas abordadas.

La metodología empleada en esta investigación, consiste en poner a prueba algunas estrategias didácticas de orden cooperativo, que permitan, por un lado, determinar el nivel de apropiación y manejo de los conceptos necesarios para la construcción de mapas de predicción del

tiempo y por el otro, identificar los avances y progresos obtenidos en términos del funcionamiento de los grupos de aprendizaje cooperativo.

Con base en lo anterior, Morales (2016) concluye, que la combinación del aprendizaje cooperativo con la predicción meteorológica (asociada con los contenidos propios del saber geográfico), resultó ser muy interesante para el estudiantado, ya que los resultados obtenidos evidencian grandes avances, como por ejemplo: los niveles de aprendizaje fueron superiores con la organización en grupos cooperativos, en relación con los registrados en la vigencia anterior (2013-2014) en la que no se empleó esta metodología; la adquisición de competencias básicas fue más significativa y vivencial, gracias a las actividades que se desarrollaron cooperativamente; la consolidación de destrezas cooperativas sumado al incremento de la motivación de los escolares, fueron aspectos notorios a lo largo de esta intervención de aula; y los cambios observados en la actitud del docente en términos de su esfuerzo y dedicación en el diseño y elaboración de recursos didácticos innovadores, representó uno de los avances más importantes del estudio.

Atendiendo a este último aspecto, Delgado, Luque y Navarro (2007) realizan una investigación en la Universidad de Málaga (España) en el año 2006-2007, con la que pretenden mejorar el quehacer de los docentes de Geografía en el ámbito universitario, a través de su vinculación en procesos de investigación educativa enmarcados en la innovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, específicamente en lo concerniente con la utilización de nuevos recursos didácticos diseñados para grupos de aprendizaje cooperativo.

Para desarrollar su estudio, los investigadores seleccionaron dos asignaturas de Geografía, en las que los espacios urbanos y turísticos constituyen los contenidos fundamentales de enseñanza, esto es, la asignatura Geografía, optativa cuatrimestral de la especialidad de Maestro en Educación

Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio y, Recursos Territoriales Turísticos, asignatura troncal anual de 2º curso de la Escuela Universitaria de Turismo.

Con base en la elección de las dos asignaturas, Delgado et al. (2007) formulan tres fases de la investigación, que responden al diseño metodológico conocido como investigación-acción. La primera es la Planificación, que incluye la adaptación de los docentes a la nueva metodología de trabajo, en particular, en lo concerniente con la creación de materiales didácticos desarrollados en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga (Plataforma Moodle); la segunda fase, es decir, la de Acción o Experimentación, consiste en la utilización de los recursos virtuales elaborados en la primera etapa; y la tercera, Observación/ Reflexión o Evaluación, tiene que ver con el análisis de los resultados arrojados en la fase anterior y los que se deriven de la aplicación de dos cuestionarios de evaluación: uno dirigido a los estudiantes participantes y otro, a los docentes implicados en la experiencia.

Para dar inicio al proceso interventivo, Delgado et al. (2007) afirman que para abordar la asignatura de Geografía, fue indispensable estructurarla a partir de 4 ejes temáticos centrales (Geografía de la Población, Geografía Urbana, Geografía Económica y Geografía Política); mientras que para la asignatura de Recursos Territoriales Turísticos, se fijó la atención exclusivamente en una de sus 5 temáticas (Gestión del espacio turístico).

Con el propósito de fortalecer el trabajo de aula y dinamizar los contenidos curriculares priorizados en la investigación, se emplearon herramientas propias del Campus Virtual como foros, glosarios, wikis y programas de libre distribución (CMap Tools), que propiciaron un escenario educativo diferente, pues los estudiantes jugaron un rol definitivo en su proceso de aprendizaje. Según Delgado et al. (2007), los resultados obtenidos durante la recreación de entornos tecnológicos basados en el aprendizaje cooperativo, fueron satisfactorios especialmente en la

asignatura de Geografía, dada la versatilidad de los materiales didácticos y el nivel de pertinencia y eficacia que ellos representaron para los grupos de trabajo. No obstante, en la asignatura de Recursos Territoriales Turísticos, no se observaron grandes progresos, debido a que el número de estudiantes era demasiado elevado (294), en contraste con los que pertenecían a la otra asignatura (80); lo que implicó serias dificultades en términos de la organización y consolidación de los grupos cooperativos.

En cuanto a la evaluación de las innovaciones aplicadas en la propuesta, Delgado et al. (2007) apuntan que se aplicó un cuestionario a diferentes grupos de estudiantes de las dos asignaturas involucradas en la investigación (27 preguntas tipo test), cuyos resultados en su mayoría positivos, dan cuenta de las bondades de la metodología y los recursos empleados, ya que el 88.1% de los escolares afirman tener mejorías en sus procesos de aprendizaje, especialmente en lo relacionado con el trabajo entre pares. Del mismo modo, los resultados del cuestionario diseñado para el equipo de docentes participantes (10 preguntas tipo test), evidencian el nivel de satisfacción y motivación que generó este cambio en las prácticas de aula, en particular a lo que se refiere a la elaboración de material didáctico innovador (TIC) y al trabajo en grupos cooperativos.

En síntesis, los hallazgos encontrados en los dos instrumentos de evaluación, denotan una actitud favorable tanto de los estudiantes como de los docentes, hacia los procesos de innovación educativa; lo que en últimas representa un avance en términos de la viabilidad y conveniencia de este tipo de metodología cuya relevancia social y flexibilidad curricular, la convierten en una estrategia pedagógica vanguardista.

En esta misma línea de investigación, en la que se busca renovar las tradicionales prácticas de enseñanza y aprendizaje, se inscribe el estudio liderado por Luque y Navarro (2011), quienes formulan un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) en la Universidad de Málaga (2007-2008),

en el que combinan el aprendizaje cooperativo y la enseñanza de la geografía, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta iniciativa parte de la reforma universitaria española, con la que se intenta implementar cambios educativos que respondan acertadamente a las exigencias del mundo globalizado, ya que cada día el docente universitario se ve enfrentado a los retos que le impone la actual sociedad del conocimiento.

Desde esta perspectiva, Luque y Navarro (2011) plantean dos fases de investigación. La primera, corresponde a un breve diagnóstico de las dificultades que posee el sistema educativo universitario, en los procesos de innovación didáctica, resaltando el papel fundamental que juega el docente en las políticas educativas que propenden por el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La segunda fase, consiste en el desarrollo de 3 técnicas empleadas en el aprendizaje cooperativo, útiles para vigorizar la enseñanza de la geografía a nivel universitario, esto es, 1) Pasa el problema (empleado en la clase de Planificación Urbana), es una técnica basada en la toma de decisiones grupales, a partir del planteamiento de la solución a un problema, en este caso, asociado con la reclasificación residencial (temática geográfica). 2) Cadenas Secuenciales (utilizado en la clase de Geografía Regional Universal), es una técnica cooperativa que consiste en organizar información geográfica (sobre Oceanía), estableciendo interconexiones entre personas y lugares y, hechos y cambios que se hayan dado en las personas y lugares. 3) Seminario sobre una ponencia (empleado en la clase de Geografía Regional Universal), es una técnica que se centra en la redacción grupal de una ponencia (en este caso, sobre las principales regiones culturales y naciones del mundo), aplicando los conceptos e ideas claves desarrolladas en las clases, a una situación hipotética.

Con el objeto de valorar el impacto del PIE, en términos del proceso de aprendizaje del saber geográfico y de las habilidades sociales inherentes al trabajo cooperativo, Luque y Navarro (2011) diseñaron y aplicaron dos herramientas de evaluación: la primera es un Cuestionario dirigido a estudiantes de las dos asignaturas en cuestión (41 preguntas – Escala Likert) y la segunda, es un Grupo de Discusión enfocado en el equipo de docentes de geografía de la universidad (12 en total).

Partiendo de los resultados derivados del cuestionario, Luque y Navarro (2011) sostienen que el 57% de los estudiantes, consideran positiva la estrategia empleada, pues se sienten más motivados al trabajar de forma cooperativa. Así mismo señalan, que las actividades propuestas por los docentes y la variedad de recursos didácticos diseñados, aumentaron sus niveles de aprendizaje y participación, facilitando la comprensión de las temáticas geográficas. De otra parte, el 43% de los escolares participantes subrayaron que esta metodología de trabajo entre pares, favorece significativamente la adquisición de habilidades sociales, en la medida en que los confronta constantemente con el otro, incitándolos a interactuar más entre sí y a crear lazos afectivos que quizás antes no se hubiesen podido tejer.

En contraste con lo anterior, los resultados arrojados en el grupo de discusión de docentes de geografía indican, que la metodología utilizada presenta tanto fortalezas como debilidades. Entre las fortalezas encontradas se destaca: la motivación de los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje y la motivación de los docentes, hacia la renovación de su quehacer pedagógico; la integración de los contenidos teóricos con los prácticos; la transformación de la relación docente - estudiante (de corte horizontal); el acercamiento de los educandos a las TIC y la consolidación de competencias sociales necesarias para el mundo laboral. En cuanto a las debilidades, se mencionan: la insuficiencia de tiempo para la preparación y/o creación de los recursos didácticos; la deficiencia

en el seguimiento de los grupos cooperativos, dada la elevada cifra de estudiantes y, la carencia de compromiso individual de parte de algunos educandos.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, Luque y Navarro (2011) concluyen que, para garantizar un adecuado desarrollo del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la geografía en la educación superior, es indispensable seguir algunas recomendaciones enfocadas en los tres actores principales, esto es, los docentes, los estudiantes y los administrativos. En relación con los docentes, se le sugiere valorar el tiempo que los educandos invierten en las actividades cooperativas, centrar el proceso de enseñanza en las competencias laborales e incentivar su formación en este tipo de metodología. En cuanto a los estudiantes, se les recomienda basar su concepción de educación en el aprendizaje significativo, entender el papel que éste juega en su proceso de aprendizaje y asumir con mayor compromiso las responsabilidades individuales que se generan en los grupos cooperativos. En lo concerniente con los administrativos, se les sugiere aumentar el número de docentes con el fin de crear grupos de educandos más reducidos, facilitar los medios y espacios adecuados para el desarrollo de las clases y formar a los docentes en aprendizaje cooperativo.

En razón a lo expuesto hasta el momento, queda claro que los estudios e investigaciones que se han realizado en distintos países iberoamericanos, han logrado determinar la multiplicidad de estrategias didácticas que se han empleado para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del saber geográfico; han identificado las fortalezas que ofrece el trabajo cooperativo en la consolidación de sujetos más conscientes, críticos, propositivos e incluyentes; han justificado la apremiante necesidad de flexibilizar el currículo y hacerlo más versátil, diverso y aplicable en la realidad de hoy y, han visibilizado el rol determinante que juegan los docentes de geografía en la

consolidación de nuevas prácticas, metodologías y estrategias innovadoras que propendan por el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en esta disciplina.

Es en este contexto, en el que el presente ejercicio investigativo pretende fijar su atención, dado que su interés principal es materializar nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar, teniendo en cuenta las particularidades de todos los educandos y las posibilidades que éstos tienen de hacerse partícipes en su proceso de formación. En concordancia con lo anterior, el reto entonces consiste en trazar nuevos caminos o rutas pedagógicas que se enmarquen en la atención a la diversidad y no a la discapacidad, y que permitan vivenciar experiencias inclusivas guiadas por la ayuda mutua, el respeto por el otro, la aceptación de la diferencia, la igualdad de oportunidades y el trabajo cooperativo.

Capítulo 3: Metodología

Perspectiva

La presente investigación de corte socioeducativo, se basó en una intervención de aula desarrollada en cuatro instituciones educativas distritales, en las que se pretendía proporcionar estrategias de enseñanza que permitan una verdadera inclusión en la escuela. Para tal efecto y dado su carácter educativo, se fortalecieron los procesos de diagnóstico, observación,

planificación, adecuación curricular y evaluación, con el fin de promover mejoras en las prácticas al interior de cada una de las instituciones.

Desde esta óptica, Pérez (2011), plantea que la intervención socioeducativa:

Consiste en planear y llevar a cabo programas de impacto social, por medio de actividades educativas en determinados grupos de individuos, es cuando un equipo de orientación escolar interviene sobre un problema social que afecta el desempeño y desarrollo escolar, éste aspecto se desarrolla dentro del aula considerándolo como un método participativo de investigación-acción educativa para lograr superar problemas académicos como equipo generador de una cultura de calidad educativa; sin embargo, de la modalidad educativa también puede atender las modalidades cultural y social.

Tipo de estudio

El tipo de estudio es de carácter cualitativo, y se enmarca en los fundamentos de la investigación acción en educación. De acuerdo con Gómez (2010):

(...) Kurt Lewin (1946) definió a la investigación-acción como una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (p.2).

Así mismo, Moser (1978) añadió que *“el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo”*(p.2), es decir, que aunque los problemas son los que guían la acción, la parte fundamental es entender la enseñanza y no investigar sobre ella: el profesional realiza un proceso de búsqueda continua por medio de la reflexión sobre su propia práctica, y como resultado de ello introduce mejoras progresivas en su propio proceso de enseñanza.

Diseño

La presente investigación corresponde al diseño de investigación acción en educación, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), posee diversas acepciones, entre las que se destacan: La investigación-acción pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Sandín, 2003, p. 161).

Por su parte, Elliot (1991) conceptúa a la investigación-acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ésta. Entre tanto, para León y Montero (2002) representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene (p 509).

Teniendo en cuenta lo anterior, los investigadores coparticiparon en la intervención de aula para proponer estrategias que impulsaron procesos de educación inclusiva en las instituciones educativas el Libertador, Entre Nubes, Salitre Suba y Tom Adams, cuyas comunidades de análisis, fueron observadas en espacios naturales.

Por lo tanto, la investigación permitió a través de la interacción al interior del aula, recopilar evidencias donde las coinvestigadoras se relacionaron directamente con los sujetos que participaron en el estudio.

Contextualización General

La Secretaria de Educación del Distrito (SED), es la encargada de la educación inicial, básica y secundaria de los niños y jóvenes de Bogotá. Su misión es la de garantizar el acceso y la permanencia, promoviendo la calidad y la pertinencia del sistema educativo.

Se proyecta como una institución que garantiza el derecho a la educación, con la materialización de colegios oficiales: “modernos, humanos e incluyentes y de un proceso de formación democrático, participativo, permanente, personal, cultural y social.” (Tomado de la página SED Bogotá)

La Secretaria de Educación del Distrito cuenta con 384 colegios, en las diferentes localidades de Bogotá y 19 direcciones locales de Educación (DLE). El total de colegios administrados por la SED son 359 y 25 son dados en concesión a particulares. En el marco de las políticas públicas, la SED debe prestar el servicio educativo acorde con los planes y programas propuestos por la Alcaldía Mayor de Bogotá; organizando, ejecutando, controlando y evaluando el servicio.

Dentro de las funciones principales de la SED, está la de garantizar el derecho a la educación, prestando atención adecuada a los estudiantes en situación de vulnerabilidad y de exclusión social, promoviendo un clima escolar que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes. A sí mismo, se caracteriza a los estudiantes de la secretaría de educación, como una población que está clasificada socioeconómicamente en su gran mayoría en los estratos 1, 2 y 3, incluyendo además el SISBEN.

Según el boletín ciudad educadora de junio de 2016, se estima que son cerca de 860 mil niños y jóvenes que asiste cada día a las escuelas públicas en la capital, de los cuales el 4% pertenecen a la jornada única y el 27% de los colegios trabajan en actividades de uso del tiempo escolar.

En el tema de inclusión educativa para la equidad, la alcaldía mayor de Bogotá propone según el boletín de Junio (2016):

Construir juntos una Bogotá incluyente y diversa. Por eso nuestra apuesta es superar las brechas de desigualdad que afectan las condiciones de acceso y permanencia en la educación en las distintas poblaciones del Distrito, vinculando a la población desescolarizada al sistema educativo oficial y mejorando la retención integral. (s.p)

Por lo anterior se estima que se generarán ambientes de aprendizaje eficientes que sean incluyentes, enfocados en la primera infancia, la población vulnerable, condiciones extraedad, población en situación de discapacidad y trabajadores infantiles entre otros.

De esta manera, en esta investigación participan 4 instituciones educativas que pertenecen al sector oficial de diferentes localidades en Bogotá, que se describen a continuación y que llevan a cabo procesos de educación inclusiva en grupos de estudiantes mencionados previamente.

Contextualización Específica

Colegio El Libertador

La Institución Educativa Distrital El Libertador INSEDIEL, se encuentra ubicado en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, en la UPZ 39 Quiroga, está constituido por 3 sedes, así:

- Sede A El Libertador, atiende a los estudiantes de básica secundaria y media técnica, está ubicada en el barrio El Libertador.
- Sede B Murillo Toro, atiende a estudiantes de primera infancia y básica primaria, está ubicada en el Barrio Murillo Toro.
- Sede C Juan del Rizzo, atiende a estudiantes de primera infancia y básica primaria, está ubicada en el barrio El Libertador.

La cobertura de las 3 sedes es de 1.860 estudiantes, quienes habitan en los barrios Libertador, Quiroga, Centenario, Santiago Pérez, Villa Mayor, Matatigres, Murillo Toro y el Tunal,

así mismo, cuenta con un alto número de estudiantes que asisten a las sedes A y B en la jornada tarde, que provienen de las localidades Bosa y Ciudad Bolívar.

Por otra parte, en el año 2014 se realizó la última caracterización institucional, en la cual se obtuvo como resultado diversidad en la conformación de las familias, con un alto porcentaje de familias compuestas o monoparentales; así mismo, se evidenció que el nivel educativo de los padres en su mayoría es de secundaria, debido a las limitaciones que tuvieron para acceder a la formación técnica o profesional. De igual manera, se observó un gran interés por parte de las familias para que los estudiantes del INSEDIEL tengan mayores oportunidades en cuanto a formación académica.

Esta caracterización permitió en su momento, reconocer las necesidades de la comunidad educativa, razón por la cual, la institución redefinió el énfasis del PEI como técnico en informática, lo que permitió orientar los proyectos para lograr una mejor calidad de vida de los estudiantes, desde una perspectiva de emprendimiento y competitividad; esto para dar una respuesta acorde con el contexto. En coherencia con lo anterior, el INSEDIEL definió una alianza estratégica con el SENA para brindar una formación técnica a los estudiantes de media y aportar así mayores opciones laborales y profesionales a los egresados de la institución.

En el INSEDIEL se busca la formación integral de los estudiantes, por eso existe desde el año 2006 la Escuela de Puertas Abiertas -EPA-, la cual es desarrollada los días sábados con espacios de formación académica, lúdica, deportiva, artística y musical; para esta se cuenta con la organización y coordinación de maestros en las diferentes áreas, se establecen como centros de interés a los cuales pueden asistir libre y voluntariamente los estudiantes como opción para complementar su formación.

La organización curricular está basada en el modelo de atención por ciclos, lo que permite la continuidad de los procesos durante dos o tres años lectivos. Así mismo, en los ciclos se establecen acuerdos pedagógicos para el desarrollo académico de la institución, los cuales se socializan en la primera semana institucional, y permiten organizar el Plan Operativo Anual -POA- dejando objetivos para el desarrollo de la labor formativa durante el año y que al finalizar sirven como indicador de evaluación de los procesos desarrollados.

Colegio Entre Nubes Sur Oriental

El Colegio Entre Nubes Sur Oriental Institución Educativa Distrital, está ubicado en la Localidad 4 San Cristóbal, cuenta con cuatro sedes que se encuentran en las UPZ la Gloria y Libertadores así:

*Tabla 3.
Sedes Colegio Entre Nubes Suroriental*

Sedes	Nombre	Barrio	Niveles
A	Aníbal Fernández de Soto	San Miguel	Básica secundaria y media académica. Modalidad Académica en articulación con el SENA en programa de “Informador turístico local”
B	Península	Península	Preescolar, básica primaria
C	Canadá	Canadá Güira	Preescolar básica primaria
D	Santa Rita	Santa Rita Sur Oriental	No está funcionado por dificultades con la planta física

Fuente: Diseño propio

La población estudiantil del Colegio Entre Nubes Sur Oriental en sus dos jornadas, es de aproximadamente 1530 estudiantes, quienes habitan en los barrios aledaños: San Miguel, La Gloria, la Victoria, Altamira, Guacamayas, San Martín, Canadá Güira, Península, el Triunfo y Santa Rita Sur Oriental.

Las viviendas del sector corresponden a los estratos socioeconómicos 1 y 2, los padres de familia, acudientes y/o cuidadores se ocupan en labores tales como: reciclaje, ventas ambulantes, oficios varios, en algunos casos empleos formales.

En cuanto a las dinámicas internas del Colegio Entre Nubes Sur Oriental, el Sistema Institucional de Evaluación-SIE-, establece que la valoración de las competencias de los estudiantes se llevará a cabo a través de los desempeños definidos en el PEI por ciclos y grados, los cuales harán parte del plan de estudios de cada área, asignatura o dimensión y serán valorados de acuerdo a la escala institucional.

Colegio Salitre Suba

El Colegio Salitre Suba, es una institución educativa de carácter oficial que inicia su historia con la fusión de dos instituciones educativas distritales en el año 2005, que son la Institución Educativa San Carlos y el Colegio El salitre; unificando de esta manera los grados que tenía cada institución para convertir lo que es hoy en día el Colegio Salitre de Suba en la localidad 11. La institución educativa cuenta actualmente con tres sedes, cada una de ellas con doble jornada (mañana y tarde). La sede A ubicada en el cerro de la Conejera, catalogada como reserva natural de la localidad, en donde están los estudiantes de los grados 8 a 11 (Vía Suba-Cota). La sede B, llamada también sede San Carlos, en la que asisten niños y niñas de educación inicial y ciclo 1, (Grado 0, 1 y 2 de primaria) y la sede C se ubica en el barrio el pinar de Suba, en donde están los estudiantes de los

grados 3 a 7; es decir, en promedio cuenta con 3400 estudiantes, entre educación inicial, básica y secundaria.

El entorno que rodea al colegio Salitre Suba en la sede C, (lugar donde se realizó la investigación), se caracteriza urbanísticamente por ser un sector residencial estrato 3 – 4 y comercial; en donde habitan diferentes tipos de familias provenientes de diversas regiones del país. Por otro lado, además de ser un sector residencial, el barrio cuenta con parques naturales y humedales que conforman el entorno inmediato de la institución educativa, convirtiendo el barrio en sitio de atracción turística dado que a no más de 5 cuadras del colegio se encuentra el Parque de los Nevados, sitio que por su belleza natural permite hacer un recorrido histórico de los diferentes asentamientos indígenas muisca que habitaron en la localidad, así como la plaza fundacional de Suba que conserva las características arquitectónicas de su fundación en 1550, evidenciándose aún un ambiente de tipo colonial, siendo sitios representativos de la historia del barrio.

Dentro de las dinámicas internas de la institución, es importante destacar que el colegio al contar con tres sedes facilita la segmentación de la población por curso y edades posibilitando el seguimiento de situaciones problema a nivel convivencial, como por ejemplo el abuso de sustancias psicoactivas, embarazo adolescente y disfunciones familiares entre otras, permitiendo de esta manera, la implementación efectiva de las estrategias de intervención para la solución de las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad.

Colegio Tom Adams

El Colegio Tom Adams es una Institución Educativa Distrital, ubicada en la localidad de Kennedy, en el suroccidente de Bogotá. Desde su creación en el año 1996, inició labores en una única sede, en la que ofrecía los niveles de Básica Primaria, Básica Secundaria y Media - Modalidad

Académica. En las instalaciones en las que empezó a funcionar el colegio hace 20 años, operaba una institución de educación informal conocida como Escuela Hogar Distrital Kennedy. En este escenario educativo, se promocionaban programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano (artes, manualidades y oficios), con el propósito de capacitar y adaptar a la comunidad participante, para la micro, pequeña y mediana empresa.

Posteriormente, en el año 2002 la Secretaría de Educación Distrital (SED) integra al Colegio Tom Adams, el Centro Educativo Distrital San Jorge, en el que se ofertaban los niveles de Preescolar y Básica Primaria. Con la adhesión de esta nueva sede al colegio, se amplía la oferta educativa especialmente en Básica Primaria; concentrando así la educación Básica Secundaria y Media, en la sede inicial.

Hacia el año 2009, la sede principal ofrece por primera vez el último grado de la Educación Inicial (Transición), pues no disponía de infraestructura necesaria para cobijar los dos grados restantes, esto es, Pre-jardín y Jardín. No obstante, luego de una visita técnica realizada por la SED en el año 2015, se decide instalar en dicha sede, un Jardín Infantil Modular compuesto por 3 aulas dotadas con múltiples materiales didácticos que favorecerían los procesos lúdicos y pedagógicos de los niños inscritos en los dos nuevos grados que ofertaría. Es así como la sede inicial, completa los 4 niveles de educación y, la sede anexa, continúa funcionando con los 2 que ya tenía.

Partiendo de las anteriores consideraciones, el Colegio Tom Adams IED cuenta actualmente con dos sedes educativas, que se encuentran emplazadas en diferentes barrios: la Sede A (principal) pertenece al barrio Ciudad Kennedy Central (2000 estudiantes en las dos jornadas) y la Sede B (antiguo C.E.D. San Jorge) corresponde al barrio Ciudad Kennedy Occidental (800 estudiantes en las dos jornadas). Es importante mencionar, que a pesar de la cercanía geográfica que existe entre las dos sedes (hacen parte de la misma UPZ <<Kennedy Central>>), el contacto

entre docentes y estudiantes de las mismas es casi inexistente, dadas las dinámicas propias de estos escenarios educativos, que se localizan en contextos completamente diferentes.

Con base en este último aspecto, el entorno próximo que circunda la Sede A (en la que se llevó a cabo la presente investigación), se caracteriza urbanísticamente por ser un sector predominantemente residencial, en el que habitan familias de estratos medios, compuestas en su mayoría por adultos mayores. Sin embargo, en la misma realidad barrial que rodea el colegio, también se encuentran algunos lugares representativos de la localidad como el Parque La Amistad, considerado uno de los espacios recreativos más destacados de la zona; el Hospital Occidente de Kennedy (III Nivel), que presta sus servicios de salud a un amplio sector de la zona suroccidental del Distrito Capital; y el corredor comercial de Kennedy Central (economía formal e informal), en el que se puede acceder a una gran oferta de bienes y servicios a precios accesibles.

Ahora bien, si centramos la mirada en las dinámicas internas del Colegio Tom Adams IED se puede percibir, que las lógicas que se manejan en el entorno que rodea la institución, son determinantes en la configuración de su ambiente escolar. Es por ello, que el clima institucional que se vivencia en el colegio, denota la carencia de problemáticas convivenciales de gravedad asociadas con pandillas, barras bravas, manifestaciones juveniles urbanas o consumo de sustancias psicoactivas; sin embargo, como cualquier otra institución, enfrenta dificultades de otro orden: irresponsabilidad parental, noviazgos precoces, indisciplina constante, impuntualidad, bajo rendimiento académico, entre otros.

En este sentido es importante aclarar, que pese a las dificultades que actualmente afectan al colegio, se respira un ambiente de tranquilidad y sosiego, en donde alrededor del 90% de los estudiantes no evaden clases, portan adecuadamente el uniforme de la institución, manejan unas

relaciones armoniosas entre pares y con los docentes, cuentan con acompañamiento familiar permanente y cumplen con sus deberes académicos.

Participantes

Para la presente investigación los participantes se seleccionaron por conveniencia, dado que se eligieron los cursos con los cuales trabajaban las docentes investigadoras y por ello se facilitaba la implementación de las estrategias. De acuerdo con Hernández Fernández y Baptista (2010) “Las muestras por conveniencia, simplemente son casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p.401). A continuación, se relacionan los grupos y estudiantes participantes:

Tabla 4.
Participantes de las 4 instituciones educativas

COLEGIO	GRADO	JORNADA	NÚMERO DE ESTUDIANTES	EDAD	DOCENTE INVESTIGADORA
A: El Libertador	201	TARDE	NIÑOS 16 NIÑAS 15 TOTAL 31	ENTRE 7-9 AÑOS	YEIMY GIOVANNA CASTRO
B: Entre Nubes Sur Oriental	201	TARDE	NIÑOS 9 NIÑAS 22 TOTAL 31	ENTRE 7-9 AÑOS	GLADYS STELLA ROMERO BALCEROS
C: Suba Salitre	303	MAÑANA	NIÑOS 13 NIÑAS 17 TOTAL 30	ENTRE 8-9 AÑOS	CLAUDIA SORAYA BOHORQUEZ ARANDA
C: Suba Salitre	304	MAÑANA	NIÑOS 18 NIÑAS 15 TOTAL 33	ENTRE 9-10 AÑOS	CONSUELO FALLA FALLA
D: Tom Adams	803	MAÑANA	NIÑOS 22 NIÑAS 16 TOTAL 38	ENTRE LOS 13 Y 15 AÑOS	ANGELA MARCELA GUTIÉRREZ

Fuente: Diseño propio

Consideraciones Éticas

En cumplimiento de las directrices éticas en todo proceso de investigación, se reconoce y respeta la individualidad de sus participantes, teniendo en cuenta que las intervenciones realizadas durante el proceso de ejecución, benefician la población escogida y en ningún momento representan riesgo.

En razón de lo antes expuesto, es importante para los estudiantes y las instituciones la comunicación efectiva que las investigadoras generen con respecto a la finalidad, los riesgos, los beneficios y las orientaciones de la investigación. Para ello, se entregó una carta de invitación a los directivos de las instituciones participantes en cada una de las experiencias, para asegurar la vinculación voluntaria en el estudio.

Posterior a ello, se entregó un consentimiento informado a los padres de familia de los participantes (Anexo 2), dando cumplimiento a consideraciones éticas y legales según la ley de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006), con el objetivo de informar aspectos relevantes de la investigación como el objetivo, la metodología a emplear, la libertad de decisión en la participación del estudio y la forma en que se van a presentar los resultados obtenidos.

Categorías de Análisis

Para el análisis de la información, bajo la fundamentación de la investigación – acción educativa, y del enfoque cualitativo se establecieron categorías y subcategorías tomando como referente la teoría revisada y sustentada en la pregunta de investigación, con el aval de expertos, teniendo como objetivo la estrategia de Aprendizaje Cooperativo y de Diseño Universal del Aprendizaje, que a lo

largo de la investigación y su posterior análisis de resultados podrán contribuir a la educación inclusiva de poblaciones diversas en la escuela.

Se establecieron así dos categorías, atendiendo a los temas planteados en la investigación, esto es: Educación Inclusiva y Estrategias de Enseñanza. En cada categoría, se seleccionaron una serie de subcategorías respondiendo a los objetivos específicos y problemática identificada, facilitando así, el análisis de los datos.

La primera categoría denominada Educación Inclusiva, está integrada por las subcategorías *Aprendizaje, Participación y Currículo Inclusivo*; y la segunda categoría, denominada Estrategias de Enseñanza, incluye las subcategorías *Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje*.

Categoría 1: Educación Inclusiva

La UNESCO (2004) en su documento Temario Abierto define la educación inclusiva, así: “La inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibir las como un problema” (p.16).

Tabla 5. Subcategoría Aprendizaje

SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	ANÁLISIS
Aprendizaje	... una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual como hasta el momento se ha sostenido; una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde en la escuela, además, los	¿El profesor tiene en cuenta lo que te gusta para trabajar en clase? ¿El profesor te da información clara sobre lo que debes hacer en clase? ¿El profesor facilita que entiendas un tema cuando lo explica? ¿Cuándo no alcanzas los logros esperados, el profesor te anima y te ayuda a seguir adelante?	Conocer la percepción de los estudiantes frente a las posibles barreras existentes en el aula, que dificultan sus procesos de aprendizaje

<p>fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social. Vigostky citado por el INFOMED (2016) (p.1) sí mismo</p> <p>Ainscow (2002), se define las barreras para el aprendizaje y la participación como: “un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión”. (p.5)</p>	<p>¿Para el profesor es más importante lo que puedes hacer, que lo que no puedes hacer?</p> <p>¿Las actividades que les propone el profesor involucra a todos los estudiantes y todos aprenden más?</p> <p>¿El profesor responde siempre positivamente a tus esfuerzos en clase?</p> <p>¿Las evaluaciones te ayudan a mostrar tus habilidades?</p> <p>¿El profesor propone actividades en las que puedes observar, escuchar, construir objetos, practicar?</p> <p>¿Las actividades de clase y las visitas a otros lugares te animan a conocer de los demás y respetar los puntos de vista diferentes de los propios?</p> <p>¿El profesor permite que hagas elecciones sobre las actividades?</p> <p>¿El profesor valora tus logros en función de tus posibilidades y no en función de los logros de los demás?</p>
--	--

Fuente: Diseño Propio

Tabla 6.
Subcategoría Participación

SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	ANÁLISIS
PARTICIPACIÓN	La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo Booth (2002) (p.25)	<p>¿El profesor promueve la aceptación de los estudiantes con discapacidad y evita que se hagan comentarios negativos sobre estudiantes que son física o culturalmente distintos?</p> <p>¿El profesor se dirige a todos los estudiantes con respeto, y los llama por el nombre?</p> <p>¿El profesor y los estudiantes son conscientes de que todos pueden enseñar y aprender de forma diferente?</p> <p>¿El profesor promueve que todos los estudiantes sean amigos y se respeten sin importar sus diferencias?</p> <p>¿Tu profesor y compañeros respetan tu privacidad?</p> <p>¿Tratas a todos los profesores con respeto, independientemente de su edad, apariencia, estatus, género u origen?</p> <p>¿Te sientes satisfecho de tus logros cuando consigues algo?</p> <p>¿A tu profesor le gusta escucharte y ayudarte y promueve que los estudiantes también lo hagan?</p> <p>¿Tu profesor fomenta que todos los estudiantes aprecien los logros de los demás?</p> <p>¿El profesor aprecia a los estudiantes tímidos y miedosos tanto como a los extrovertidos y sociables?</p> <p>¿El profesor te apoya y anima si te sientes triste, enfadado, cansado, feliz o solo?</p> <p>¿Tu profesor está comprometido con la inclusión de todos los estudiantes?</p> <p>¿El profesor motiva la participación de los estudiantes, aunque tengan conductas problemáticas?</p> <p>¿El profesor te enseña a resolver conflictos para que no tengas comportamientos agresivos?</p> <p>¿En el salón existen normas consensuadas sobre los turnos al hablar, escuchar, solicitar información y pedir ayuda?</p>	Identificar la percepción que tienen los estudiantes frente a las posibles barreras existentes en el aula, que dificultan sus procesos de participación plena.

Fuente: Diseño Propio

Tabla 7.

Subcategoría Currículo Inclusivo

SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	ANÁLISIS
CURRÍCULO INCLUSIVO	<p>Un currículo inclusivo o flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos sus estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos; es decir organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender (MEN, 2015. Diap. 6).</p> <p>Responde a la posibilidad de fomentar nuevas formas de aprendizaje para todos los alumnos frente a la diversidad, proponiendo además que el sistema educativo se debe ajustar a las necesidades de sus estudiantes y no los estudiantes al sistema educativo. (Ainscow citado por Meléndez. 2009)</p>	<p>¿El profesor aprovecha que todos los estudiantes son diferentes para proponer juegos, aprender y participar todos?</p> <p>¿El profesor te pregunta sobre los apoyos que necesitas?</p> <p>¿Cuándo los estudiantes no comprenden mucho el tema, el profesor ajusta las actividades para que todos puedan aprender?</p> <p>¿El profesor emplea el juego como una forma de enseñar para que los estudiantes aprendan más?</p> <p>¿El profesor utiliza materiales que puedan usar todos los estudiantes, incluso si tienen una discapacidad?</p> <p>¿Las evaluaciones y lo que enseñan los profesores apoyan la diversidad de los estudiantes?</p> <p>¿A los estudiantes con más dificultades, los profesores les hacen ajustes en las actividades y logros para que puedan participar y aprender en clase con los demás?</p> <p>¿Las clases que el profesor prepara reducen la necesidad de apoyo individual de los estudiantes?</p> <p>¿El profesor organiza los grupos de forma diversa, teniendo en cuenta estudiantes más adelantados, menos adelantados, y con dificultades de comportamiento?</p> <p>¿El profesor te anima a participar en actividades como música, teatro y educación física?</p> <p>¿El profesor les enseña juegos y actividades en las que puedan participar todos independiente de sus diferentes niveles de habilidad?</p>	<p>Indagar si desde la percepción de los estudiantes, los docentes realizan adaptaciones curriculares de acuerdo a sus características individuales y grupales.</p>

Fuente: Diseño Propio

Categoría 2 Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza aprendizaje se basan en la corriente pedagógica del constructivismo.

Según Porlán (1995) señala que es una interacción activa y productiva entre los significados que el individuo ya posee y las diversas informaciones que le llegan del exterior. En este proceso la persona elabora sus propios significados y un camino creciente de evolución.

Tabla 8.
Subcategoría Aprendizaje Cooperativo

SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	ANÁLISIS
APRENDIZAJE COOPERATIVO	Según Pujolás (2003) “El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de estudiantes, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo” (p.19).	<p>¿El profesor promueve tanto la cooperación como la independencia entre los estudiantes?</p> <p>¿Tus compañeros se piden ayuda entre ellos?</p> <p>¿Tus compañeros comparten sus conocimientos y habilidades con agrado contigo y tu con ellos?</p> <p>¿Cuándo trabajan en grupo, tu y tus compañeros hacen un solo trabajo que reúne las diferentes contribuciones de todos?</p> <p>¿Tú y tus compañeros comparten la responsabilidad de ayudar a otros a superar sus dificultades?</p> <p>¿El profesor te anima a ser responsable?</p> <p>¿Todos tus compañeros, independiente de sus habilidades, logros o dificultades, pueden contribuir al aprendizaje de los demás?</p> <p>¿Cuando trabajas en grupo cuentas tus experiencias y das ejemplos para explicar algo?</p> <p>¿Cuándo trabajan en equipo todos los estudiantes tienen la oportunidad de responder y no solo lo hacen los que más saben?</p> <p>¿Prefieres trabajar en equipo con tus compañeros y no solo?</p> <p>¿En el salón de clase se utiliza la tutoría entre iguales?</p> <p>¿Gran parte de las actividades que se realizan en clase son grupales?</p>	Explorar desde la percepción de los niños y niñas, si sus maestros utilizan estrategias que promueven el trabajo en equipo por encima del individual, o si emplean directamente el aprendizaje cooperativo

Fuente: Diseño Propio

Tabla 9.
Subcategoría Diseño Universal del Aprendizaje

SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	PREGUNTAS	ANÁLISIS
DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE	Alba señala (2012) en los Estados Unidos, en el Acta para la Educación Superior (Higher Education Opportunity Act) el DUA es definido como “un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:(A) proporciona flexibilidad en las formas de presentar la información a los estudiantes, las formas de responder o demostrar conocimientos y habilidades, y en las formas en las que los estudiantes se pueden implicar en este proceso, y (B) reduce las barreras en la enseñanza, ofrece adaptaciones apropiadas, apoyos, retos y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes con discapacidades y estudiantes con dominio limitado del Inglés”. (US Department of Education, 2008, 24).(p.3)	<p>¿El profesor habla claramente, utiliza gestos y expresiones faciales para comunicarse y que los estudiantes puedan entender?</p> <p>¿El profesor propone canciones y poemas de diferentes culturas para enseñar los contenidos?</p> <p>¿El profesor motiva a los estudiantes a expresarse a través del arte, la música y la danza?</p> <p>¿El profesor valora tus esfuerzos creativos y artísticos?</p> <p>¿El profesor tiene en cuenta las capacidades y características de tus compañeros con discapacidad y otras dificultades para aprender, cuando realiza evaluaciones?</p> <p>¿El profesor utiliza equipos de sonido o video en las clases?</p> <p>¿El profesor utiliza marionetas, muñecos y fotografías en la clase?</p> <p>¿En clase se hacen experimentos y actividades que hacen que aprendas más fácil?</p> <p>¿El profesor utiliza recursos tecnológicos y/o informáticos en las clases?</p> <p>¿El profesor utiliza herramientas visuales como carteleras, láminas y fichas en las clases como material de apoyo?</p> <p>¿El profesor varía el uso de herramientas y las actividades para explicar los temas?</p> <p>¿El profesor emplea además de su voz el contacto físico, los gestos y la expresión facial con aquellos estudiantes que lo necesitan?</p> <p>¿El profesor realiza evaluaciones a través del juego, dibujos, teatro, canciones etc.?</p>	Conocer la percepción de los niños respecto a la incorporación de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, por parte de sus maestros, es decir, la proporción de múltiples medios de representación (Qué del Aprendizaje), de expresión (Cómo del aprendizaje) y, de compromiso (Por qué del aprendizaje).

Fuente: Diseño Propio

Herramientas de Recolección de Información

La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera. Hernández, Fernández & Baptista (2010).

En la presente investigación las interacciones desarrolladas al interior del aula, se constituyen en la principal fuente de información, esta se recolecta de forma natural a través de diferentes Herramientas: Cuestionario general de percepción de procesos inclusivos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, herramienta de valoración pedagógica específica y diarios de campo. Así mismo, se hizo uso de otros instrumentos como: planeaciones, rúbricas y una guía de procesamiento del trabajo en grupos cooperativos (equipo de Manuel), los cuales permitieron hacer seguimiento al proceso y registrar aspectos fundamentales en cada sesión.

Cuestionario Inicial y Final

En la presente investigación las interacciones desarrolladas al interior del aula, se constituyen en la principal fuente de información, esta se recolecta de forma natural a través de diferentes instrumentos: *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje, herramienta pedagógica de valoración del componente específico y diarios de campo*. Así mismo, se hizo uso de otros instrumentos como: planeaciones, rúbricas y una guía de procesamiento del trabajo en grupos cooperativos (equipo de Manuel), los cuales permitieron hacer seguimiento al proceso.

En primer lugar, se describe el *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, diseñado por los investigadores principales, el cual es un cuestionario tipo Likert, dirigido a estudiantes. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010) “El cuestionario consiste en una serie de preguntas que buscan medir una o más variables y debe relacionarse directamente con el planteamiento del problema”. Los cuestionarios fueron validados por expertos en las temáticas de investigación e inclusión y fueron aplicados en dos momentos: al inicio de la intervención y una vez culminada la misma.

El cuestionario tiene como objetivo identificar el estado actual del proceso de educación inclusiva, y las posibles estrategias que los docentes incorporan en sus prácticas cotidianas para atender a la diversidad en cada una de las instituciones participantes. En cuanto a la estructura del instrumento, consta de 63 preguntas cerradas, con cuatro opciones de respuesta en la escala: siempre, con frecuencia, algunas veces y nunca. Las preguntas se distribuyen en 2 categorías y 5 subcategorías, así:

Tabla 10. Herramienta Pedagógica de Valoración del Componente Específico

Categoría	Subcategoría	Criterio	Ítems
Educación Inclusiva	Aprendizaje	Conocer la percepción de los estudiantes frente a las posibles barreras para su aprendizaje en el aula.	1 a la 12
	Participación	Identificar la percepción que tienen los estudiantes frente a las posibles barreras existentes en el aula, que dificultan sus procesos de participación plena.	13 a la 27
	Currículo inclusivo	Indagar si desde la percepción de los estudiantes, los docentes realizan adaptaciones curriculares de acuerdo a sus características individuales y grupales.	28 a la 38
Estrategias de enseñanza	Aprendizaje Cooperativo	Explorar desde la percepción de los estudiantes, si sus maestros utilizan estrategias que promueven el trabajo en equipo por encima del individual	39 a la 50
	Diseño Universal del Aprendizaje	Conocer la percepción de los estudiantes respecto a la incorporación de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje por parte del maestro, es decir, la proporción de múltiples medios de representación (Qué del	51 a la 63

Aprendizaje), de expresión (Cómo del aprendizaje) y, de motivación (Para qué del aprendizaje).

Fuente: Diseño Propio

La segunda herramienta utilizada es la valoración es la *herramienta pedagógica de valoración del componente específico*, diseñada por las coinvestigadoras, acorde a la experiencia específica y al proceso académico que se abordaría con cada grupo de participantes, así:

Experiencia 1: Se aplican dos instrumentos: uno diagnóstico y otro posterior a la implementación. El primero es el *Cuestionario de competencias básicas*, basado en la matriz de valoración individual realizado por Culman (2015), y modificado por las coinvestigadoras para el presente estudio, corresponde a un escalamiento tipo Likert, conformado por 1 categoría: competencias básicas, con 4 subcategorías: *SER* (5 Preguntas) *SABER* (4 preguntas), *HACER* (4 preguntas) *CONVIVIR CON LOS DEMÁS* (6 preguntas), para un total de 19 ítems. El objetivo del instrumento es indagar el nivel de desarrollo de las habilidades descritas en cada ítem.

Posterior a la implementación se aplicó la *herramienta pedagógica de valoración final del componente específico*, con un cuestionario dicotómico con opción si o no, compuesto por 1 subcategoría (competencias básicas), 4 subcategoría (ser, saber, saber hacer y convivir con los demás) para un total de 10 ítems.

Experiencia 2: *Batería de actividades del componente Comprensión lectora*, la prueba consta de actividades que fueron aplicadas en dos momentos; la primera parte, corresponde a la sensibilización en donde se diseñó una serie de actividades en lecto-escritura que tenía como fin identificar las necesidades de los estudiantes para el diseño de la valoración pedagógica inicial. En el segundo momento se valora a los estudiantes en los niveles de comprensión lectora con una herramienta diagnóstica de comprensión de lectura.

Las cuatro actividades de sensibilización propuestas se desarrollaron así: La primera actividad consta de 14 imágenes acompañadas de 14 palabras, en la cual los niños deben relacionar la palabra y la imagen según corresponda. En la segunda a partir de la actividad anterior, los niños deben elaborar cinco frases con las mismas palabras. Dicha actividad permite valorar la categoría literal, inferencial y Metacognitiva. En la tercera actividad los niños deben ubicar 50 palabras en un cuadro, teniendo en cuenta palabras con combinaciones dr y br. La cuarta actividad utiliza como herramienta fundamental el canal auditivo ya que a través de escuchar una serie de sonidos los estudiantes escriben palabras, poniendo en práctica su conciencia fonética fonológica.

Una vez se realizó la sensibilización en donde los niños trabajaron de manera individual y en grupos, se procedió a aplicar la valoración inicial de comprensión lectora, en la que los niños después de leer de un texto llamado “El Ratón en el Granero” (Anexo 3) respondieron preguntas según los diferentes niveles de comprensión (literal, Inferencial y metacognitivo).

Luego del proceso de implementación de las estrategias se aplica una valoración pedagógica final llamada “La liebre y la Tortuga”, en donde se evalúan los mismos niveles de comprensión de la prueba inicial para evidenciar los avances de los estudiantes en el componente específico.

Todas las actividades propuestas tanto de sensibilización como de intervención corresponden a los tres niveles de comprensión lectora retomadas en esta investigación que son la literal, inferencial y Metacognitivo.

Experiencia 3: Indagación de conceptos geográficos.

La actividad que se propuso antes de la fase de intervención, fue un ejercicio de Simulación Geográfica, es decir, un juego que *“reproduce de forma simplificada un sistema, modelo o proceso*

–real o realizable- en el que los participantes han de tomar una serie de decisiones con el fin de dar solución a determinados problemas que se les plantea” (Moreno y Marrón, 1995, p. 83). Esta actividad tenía como objetivo, conocer el nivel de conceptualización que los estudiantes manejan en relación con el Territorio, la Territorialidad y la Territorialización y la manera en la que representan gráficamente dichas conceptualizaciones (representación espacial).

Para llevar a cabo este ejercicio, se diseñó una situación – problémica (historia narrada por la investigadora), a partir de la cual los educandos debían dar a conocer su definición del concepto de Territorio, realizar una propuesta de organización territorial y elaborar una representación gráfica de ese espacio geográfico (Territorio) de acuerdo con el tipo de organización propuesta.

Por otra parte, el ejercicio que se planteó al finalizar la intervención de aula, conserva el objetivo trazado en la actividad inicial, pero varía en términos de la estrategia seleccionada. Es así como se efectuó un taller basado en la técnica del Cadáver Exquisito (juego de palabras y/o imágenes) en el que los escolares debían construir su propia conceptualización de Territorio y posteriormente, plasmarla gráficamente en su cuerpo (antebrazos) de tal forma que cada uno dibujaba una parte y otro le daba continuidad a la imagen; tratando en la mayor medida posible, que lo representado correspondiera con lo conceptualizado.

Diarios de Campo

En la indagación cualitativa, los instrumentos no son estandarizados, en ella se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc. (Hernández, Fernández & Baptista. 2010). Es así como el diario de campo se constituye en Una herramienta fundamental para la recolección de información en la investigación.

El Diario de campo consiste en un formato que recoge los principales acontecimientos y detalles observados a nivel individual y grupal que se presentaron en las diferentes sesiones de sensibilización e intervención de las estrategias propuestas. En este, además de la descripción e interpretación que se realiza de lo vivido en el aula, se relacionan las categorías del marco teórico con la percepción de lo observado. Para el presente estudio el diario de campo fue diseñado por el equipo de investigación y contiene los siguientes aspectos: materiales de apoyo (fotografías, videos, grabación de audios, registros dibujos entre otros), descripción del lugar, descripción de los acontecimientos y detalles (antes durante y después) con respecto a cada una de las categorías, reflexión-resultados y conclusiones.

Rúbricas

“Rejillas en las que de forma inequívoca se señala a los estudiantes, antes de empezar la actividad, qué se espera de ellos al finalizar la misma.” Peña (2010; p. 4). Para el presente estudio el equipo investigador creó rúbricas con base en los objetivos de aprendizaje, de formación y demás elementos contemplados en cada una de las sesiones planeadas para la implementación de las estrategias.

Evidencias de trabajos de Estudiantes

Las evidencias del trabajo desarrollado por los estudiantes están representadas en las actividades realizadas en los Cuadernos, las rúbricas de autoevaluación y las calificaciones obtenidas antes, durante y después de la implementación.

Procedimiento de Análisis

Para el desarrollo de la presente investigación, se plantean tres fases: valoración inicial y final, Implementación como ejercicio descriptivo, Análisis de Resultados, Discusión y Conclusiones. Cada fase está direccionada en un proceso cíclico, propio del diseño de Investigación Acción, de tal forma que los momentos a desarrollar son susceptibles de ajustes durante la ejecución de la implementación.

Fase 1: Valoración Inicial y Final

Esta primera fase consta de la aplicación de dos herramientas: 1. *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje* y 2. corresponde a la aplicación de la *herramienta pedagógica de valoración inicial del componente específico* que desarrolla cada experiencia.

La primera herramienta, tiene como objetivo conocer la percepción de los estudiantes acerca de la educación inclusiva que se viene desarrollando en cada colegio y las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes en el aula. Este cuestionario es tipo Likert y presenta cuatro opciones de respuesta, entre las cuales los estudiantes deben elegir y marcar de manera individual la opción que corresponda a su experiencia particular; esto da cuenta del estado inicial de cada categoría y subcategoría

La aplicación de los cuestionarios corresponde a la forma lápiz y papel, se desarrolla de manera individual, considerando el ritmo particular de los estudiantes y proporcionando los medios para facilitar el efectivo desarrollo de los mismos.

La segunda es la aplicación de la *herramienta pedagógica de valoración inicial del componente específico* (competencias básicas, comprensión lectora y conceptos geográficos), cuyo

objetivo es conocer el estado inicial de los estudiantes respecto al componente específico en cada experiencia.

Fase 2: Implementación

En la segunda fase de este ejercicio investigativo, se lleva a cabo la estrategia de intervención de aula, que comprende dos momentos: el primero, denominado *Sensibilización*, incluye el diseño y aplicación de talleres lúdico- formativos centrados en el principio de atención a la diversidad; el segundo, llamado *Intervención*, implica la construcción y desarrollo de sesiones de clase basadas en el abordaje conjunto de las tres categorías que orientan todo el proceso, esto es, Educación Inclusiva, Estrategias de enseñanza y aprendizaje y el componente específico (Comprensión Lectora, Competencias Básicas y Concepto Geográfico de Territorio).

Este momento contempla la aplicación de las *herramientas pedagógicas de valoración final del componente específico* que permite a las investigadoras recoger datos para analizar incidencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en cada una de las experiencias.

Fase 3: Análisis de Resultados y Conclusiones

En esta fase se sistematizan los datos obtenidos en el *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, en su aplicación inicial y final en las tres experiencias, los datos del diagnóstico y la aplicación final se analizarán a través del programa SPSS.

Así mismo, en esta fase se analizan también los datos obtenidos en las aplicaciones inicial y final de las *herramientas pedagógicas de valoración del componente específico*, a través de la

cual se analizan las categorías o dimensiones propias de cada experiencia a lo largo de la implementación.

Capítulo 4: Análisis de Resultados de Investigación

De acuerdo con las fases de investigación contempladas en el apartado de metodología, la primera hace alusión a la aplicación de dos herramientas diagnóstica: 1. *Cuestionario General de Percepción de Procesos Inclusivos y Estrategias de Enseñanza* 2. *Valoración Pedagógica Específica*. En esta fase, se diseñó y utilizó un instrumento de valoración pedagógica general denominado *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, cuyo objetivo era identificar el estado actual del proceso de educación inclusiva y las posibles estrategias que incorporan en sus prácticas cotidianas los docentes, para atender la diversidad en cada una de las instituciones participantes.

Dicha herramienta se aplicó en dos oportunidades distintas: antes de iniciar la intervención de aula, dado que se pretendía conocer la percepción de los estudiantes frente a los procesos de inclusión orientados el año anterior por los docentes de la misma área de desempeño de las investigadoras; y después de la intervención de aula, dado que el propósito, consistía en establecer los cambios en la percepción de los educandos en relación con la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje (AC y DUA) dirigidas por las docentes investigadoras y la percepción de los procesos de inclusión.

Por su parte, la valoración pedagógica específica se realizó a partir de dos herramientas, una inicial y una final, que respondían a los componentes abordados en cada una de las experiencias: la Experiencia 1 (Competencias Básicas) incluye como herramienta diagnóstica, la

aplicación de un *Cuestionario de Competencias Básicas* y como valoración final, un *Cuestionario Dicotómico de Competencias Básicas*. La Experiencia 2 (Comprensión Lectora) emplea como instrumento inicial y final, un *Taller de Comprensión Lectora*, con diferentes actividades que buscaban valorar los tres niveles de comprensión en los estudiantes. La Experiencia 3 (Concepto Geográfico de Territorio) recurre a un *Juego de Simulación Geográfica* como herramienta diagnóstica para identificar las conceptualizaciones de los educandos en relación con el Territorio y, como instrumento final, se efectuó un ejercicio basado en la técnica del Cadáver Exquisito (juego de palabras y/o imágenes), conservando el objetivo trazado en la actividad inicial.

En la segunda fase de este ejercicio investigativo, se llevó a cabo el proceso de *Intervención de Aula*, que comprende dos momentos concretos: el primero, denominado *Sensibilización*, incluyó el diseño y aplicación de talleres lúdico- formativos centrados en el principio de atención a la diversidad; y el segundo, llamado *Implementación*, implicó la construcción y desarrollo de sesiones de clase basadas en el abordaje conjunto de las tres categorías que orientaron todo el proceso, esto es, Educación Inclusiva, Estrategias de enseñanza y aprendizaje (AC y DUA) y componente específico (Comprensión Lectora, Competencias Básicas y Concepto Geográfico de Territorio) respectivamente.

Respecto al primer momento de la intervención, se realizaron talleres de sensibilización que se planearon con el objetivo de introducir a los estudiantes en las tres categorías de esta investigación (Educación Inclusiva, Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje y componente específico). Dichos talleres se desarrollaron antes de iniciar la implementación, sin embargo, durante la misma se hizo necesario aplicar otros talleres o realizar diálogos reflexivos, en los cuales algunos educandos expresaron su punto de vista frente al proceso.

Partiendo de lo anterior, se diseñó un banco de 20 talleres que posibilitó el acceso de las coinvestigadoras, a múltiples alternativas para facilitar el acercamiento de los estudiantes a la educación inclusiva y las estrategias de enseñanza, de los cuales se escogieron algunos. El diseño de dichos talleres, contempló aspectos como:

1. Datos generales del grupo al que se dirige
2. Objetivos
3. El Tema
4. Fundamentación Teórica de la metodología a aplicar
5. Plan de trabajo conformado por la descripción de la metodología, registro de las actividades y utilización de recursos, incluyendo los tiempos.
6. Registro de aspectos relevantes identificados durante el taller.
7. Conclusiones y Recomendaciones.
8. Anexos.

Sumado a ello, los talleres propuestos buscaron fomentar actitudes favorables hacia la diferencia, a partir del relacionamiento entre pares. A continuación, se presentan las categorías de investigación y las actitudes que se pretendían promover durante la sensibilización:

Tabla 11. Categorías y actitudes Talleres de Sensibilización

Categoría	Actitudes
Educación Inclusiva	Reconocimiento de la diversidad Identidad Tolerancia Empatía Aceptación del otro Escucha Toma de decisiones Respeto

	Conciencia crítica
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Trabajo en equipo Reflexión Metas individuales y colectivas Uso de TIC Aportes individuales Reconocimiento de capacidades, habilidades y talentos
Núcleos Temáticos	Acercamiento preliminar a los núcleos temáticos - Competencias Básicas - Comprensión Lectora - Concepto Geográfico de Territorio

Fuente: Diseño Propio

Previo a la fase de implementación, el grupo investigador diseñó una matriz de planeación de sesiones que permitió unificar aspectos relevantes en cada categoría para el momento en que se desarrollaran dichas sesiones. En la construcción de la matriz, se tuvo en cuenta una secuencia progresiva, en la cual se incorporaron paulatinamente las destrezas cooperativas del AC y los principios del DUA, y además se incluyó en la matriz, el componente específico de cada una de las experiencias. La tabla 13, muestra la estructura general de la matriz de planeación de sesiones:

Tabla 12. Matriz de Planeación de sesiones

Fecha: _____ **Docente:** _____
Asignatura: Grupo al que va dirigido: _____ **Horario:** _____
Nº de participantes: _____
Sesión: _____

OBJETIVO DE LA SESIÓN	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	PARTICIPACIÓN	APRENDIZAJE	CURRÍCULO INCLUSIVO	COMPONENTE ESPECÍFICO	A C	DUA	Evaluación	Rúbrica

METODOLOGÍA	ACTIVIDADES	RECURSOS

Plan de trabajo

Desarrollo del plan de trabajo

Actividad central

Anexos

Fuente: Diseño Propio

A partir de la matriz que se acaba de observar, se generó un *Informe de planeación y desarrollo de la intervención de aula*, que es una herramienta pedagógica compuesta por 10 aspectos claves que guían este ejercicio investigativo. El primero hace referencia al Objetivo General relacionado con las estrategias de enseñanza, el segundo Objetivo de Aprendizaje relacionado con la temática desarrollada en clase; el tercero, cuarto y quinto tienen que ver con tres de las cinco categorías que se abordaron en el cuestionario de inclusión que se aplicó antes y después de la intervención (Participación, Aprendizaje y Currículo inclusivo); el sexto hace alusión a las temáticas particulares que se desarrollaron en cada experiencia (Componente Específico); el séptimo y el octavo corresponde a las dos estrategias de enseñanza y aprendizaje que orientan la investigación, específicamente en lo relacionado con las destrezas cooperativas y los principios del Diseño Universal del Aprendizaje; y finalmente, el noveno y décimo aspectos, se asocian con los procesos de auto y hetero-evaluación de los estudiantes (Evaluación y Rubricas).

Del mismo modo, *Informe de planeación y desarrollo de la intervención de aula*, incluye la descripción del plan de trabajo, en el que se precisa la metodología a emplear, las actividades diseñadas y los recursos necesarios para la intervención. Cabe anotar, que dentro del desarrollo del

plan de trabajo se puntualizan aspectos como la motivación, la actividad central, la autoevaluación y los anexos, los cuales varían de acuerdo con la población participante, con el componente específico y las asignaturas involucradas en el proceso.

Partiendo de la matriz general de planeación, se diseñaron 20 sesiones de implementación previendo que pudieran extender el tiempo de ejecución, y se desarrollaron 12 que permitieron dar cuenta del proceso e identificar avances (10 correspondientes a ejecución de los componentes específicos y 2 asociadas con la evaluación del proceso), debido a que el tiempo que demandó su ejecución, superó lo previsto. Cabe mencionar que las coinvestigadoras, planearon las sesiones para un lapso de 50 minutos, aunque en la aplicación de las mismas, este tiempo fue insuficiente y por lo tanto, tomó más horas de clase; por ello, se realizaron sesiones aproximadamente con el doble de duración.

En cuanto al tiempo de ejecución en la etapa de *Sensibilización* se requirió de 8 a 9 horas en la aplicación de los talleres. Para la *intervención en el aula*, el tiempo promedio fue de 3 horas cátedra por sesión, teniendo en cuenta el objetivo de la sesión y la población estudiantil en la que se encontraba cada experiencia, lo que significó para las 12 sesiones ejecutadas 36 horas por Grupo de participantes, lo que para la investigación en promedio tendría un total de 150 horas de implementación. En la tabla 14 se detalla el tiempo empleado para cada una de las etapas.

Tabla 13. Tiempo empleado en la intervención de aula

Experiencias	Cantidad horas Sensibilización	Cantidad horas Implementación
1 -Caso A El Libertador	9 horas	35 horas

1 - Caso B Entre Nubes	9 horas	35 horas
2- Caso A (303) Salitre Suba	8 horas	30 horas
2- Caso B (304) Salitre Suba	8 horas	30 horas
3 - Caso A Tom Adams	9 horas	35 horas
Total	43 horas	165 horas

Fuente: Diseño Propio

La intervención se desarrolló en 12 sesiones, las cuales se pensaron de acuerdo al diseño de investigación acción educativa, con el propósito de poder hacer ciclos de planificación, acción, observación, reflexión y mejora de las prácticas en el momento necesario. Teniendo en cuenta esto, las primeras cuatro sesiones estuvieron pensadas para el acercamiento de los estudiantes a los principios del DUA y al aprendizaje cooperativo, a través de grupos informales, para poder iniciar la formación en las destrezas cooperativas. En la quinta sesión se estableció la creación de identidad de grupo y se dio comienzo al grupo base.

Las sesiones 6 a 10 se desarrollaron acorde al planteamiento de aprendizaje cooperativo con grupo base y con el desarrollo de las pautas establecidas en la matriz para cada componente. La sesión 11 fue la aplicación del “Equipo de Manuel”, actividad propuesta por Pujolás (2009), y en la cual los estudiantes pudieron hacer procesamiento grupal. Posteriormente hubo una sesión de evaluación del proceso, en la cual los estudiantes pudieron expresar las ventajas y desventajas del proceso vividos por ellos durante la intervención. Cabe aclarar que cada experiencia realizó la intervención en determinadas asignaturas así:

- Experiencia 1: Español
- Experiencia 2: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Artes y Ética
- Experiencia 3: Ciencias Sociales, Democracia y Ética

Por lo anterior, se buscó alcanzar simultáneamente los objetivos de aprendizaje en las diferentes sesiones de clase, incorporando los elementos necesarios para dar paso a un currículo flexible para cada grado. Así mismo, durante el proceso de intervención se realizaron los ajustes pertinentes con el objetivo de mejorar las prácticas educativas, dado que las planeaciones propuestas, en ocasiones no alcanzaron a desarrollarse en su totalidad, por cuanto, los estudiantes trabajaban en ritmos diferentes.

Los resultados obtenidos durante el proceso de intervención, fueron analizados cuantitativa y cualitativamente, acorde a cada herramienta, es así, como se realizó sistematización a través del programa IBM SPSS, versión 24, para el procesamiento de la información cuantitativa. Para la información cualitativa, se hizo la categorización y análisis (triangulación de la información), la cual permitió analizar lo descrito en los diarios de campo, la observación directa y la información obtenida de los estudiantes en las sesiones de evaluación y las rúbricas.

En la discusión de resultados se tuvo en cuenta, en primer momento, el análisis de los resultados de cada una de las fases de la investigación, en donde a la luz de los objetivos generales y específicos planteados en la investigación, las docentes investigadoras proponen y discuten las implicaciones, aplicaciones y conexiones con la literatura expuesta en el marco teórico, teniendo en cuenta las categorías de análisis y las subcategorías, tanto para los hallazgos en común como para cada una de las experiencias, desarrollado a través del proceso de triangulación.

Fase 1 Valoración Inicial y Final

Para el almacenamiento y análisis de datos del *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, inicial y final de la presente investigación, fueron utilizadas diferentes herramientas informáticas.

Los datos obtenidos en la aplicación del *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, fueron registrados en una hoja de Excel y procesados para su análisis en el programa IBM SPSS, versión 24, en el cual se eligió la prueba no paramétrica de Wilcoxon, la cual permite comprobar si hay diferencia entre las distribuciones de los resultados de la valoración inicial y final.

Las categorías analizadas en el *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje* son: 1. Educación Inclusiva con tres subcategorías: Aprendizaje, Participación y Currículo, y 2. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje con dos subcategorías Aprendizaje Cooperativo (AC) y Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Esta herramienta fue aplicada a 123 estudiantes participantes de las 4 instituciones educativas en las que se llevó a cabo la intervención pedagógica.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en dichas aplicaciones en cada una de las subcategorías a partir del diagrama de box plot y la prueba de Wilcoxon mencionada.

1. Subcategoría Aprendizaje

En la figura 1 se observa que en la valoración inicial el puntaje mínimo se encuentra en 30 y máximo en 60, con una mediana de 46 y un rango de 30 puntos, entre el puntaje mínimo y máximo; indicando la distancia entre los dos puntajes. Por otro lado, en la valoración final se observa que el puntaje mínimo es de 40 y el máximo de 60, con una mediana de 52 y un rango de 20 puntos. Los

datos anteriores evidencian que en las dos valoraciones hay una diferencia entre los puntajes mínimos, en donde la prueba final muestra un aumento de los mismos de acuerdo a la escala de valoración de la prueba, pasando de 30 a 40 puntos, con respecto a la inicial.

En cuanto a la mediana, la gráfica evidencia que en la valoración inicial se ubica en 46; lo que indica que la mitad de los puntajes están por encima de este dato y la otra mitad por debajo del mismo, mientras que en la final la mediana ubica la mitad de los puntajes por encima de 52 y los restantes por debajo de este dato. Lo anterior demuestra, que los puntajes en la subcategoría de aprendizaje, en las valoraciones inicial y final, tienen una diferencia visible aumentada de manera positiva.

Por otro lado, en la valoración inicial de inclusión, el estudiante número 70 se ubica fuera de los parámetros mínimos y máximos de las puntuaciones, con respecto al resto de los estudiantes, denominado por su puntuación outliers para este tipo de análisis.

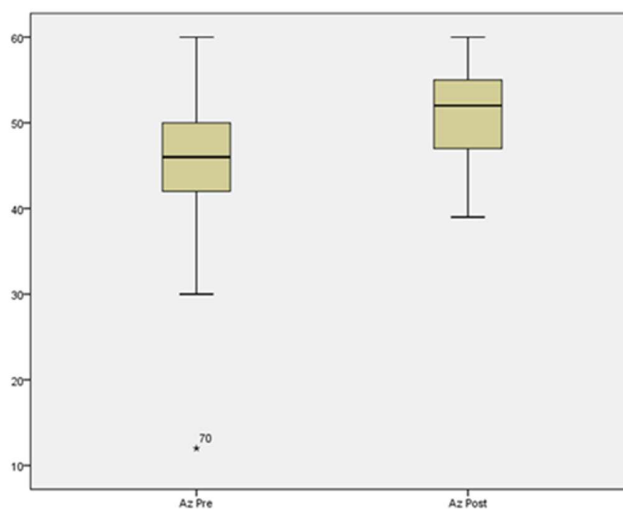


Figura 1. Resultados Valoración Pedagógica General Inicial y Final Subcategoría Aprendizaje

Analíticamente la comparación de la subcategoría de aprendizaje antes y después de la intervención educativa se llevó a cabo mediante la prueba estadística de rangos con signos de

Wilcoxon. El valor p que muestra el resumen, contenido en la siguiente tabla, el cual es menor que 0,001 sugiere que el comportamiento estadístico del aprendizaje antes de la intervención es significativamente distinto del comportamiento estadístico del mismos después de la intervención.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre Az C Pre y Az C Post es igual a 0.	Prueba de rangos con Wilcoxon para muestras relacionadas	.000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05.

Ilustración 4. Resumen Subcategoría Aprendizaje

2. Subcategoría Participación

En la Figura 2, se observa que en la Valoración inicial el puntaje mínimo se encuentra en 45 y máximo en 75, con una mediana de 65 y un rango de 60 puntos, entre el puntaje mínimo y máximo; indicando la distancia entre los dos puntajes. Por otro lado, en la valoración final se observa que el puntaje mínimo es de 55 y el máximo de 75, con una mediana de 68 y un rango de 28 puntos. Los datos anteriores evidencian que en la valoración inicial y final hay una diferencia entre los puntajes mínimos, en donde la final muestra un aumento de los mismos de acuerdo a la escala de valoración pasando de 45 a 55 puntos, con respecto a la valoración inicial.

En cuanto a la mediana, la gráfica evidencia que en la prueba inicial se ubica en 65; lo que indica que la mitad de los puntajes están por encima de este dato y la otra mitad por debajo del mismo, mientras que en la valoración final la mediana ubica la mitad de los puntajes por encima de 68 y los restantes por debajo de este dato. Lo anterior demuestra que los puntajes en la subcategoría de participación en la prueba inicial y final, tienen una diferencia visible aumentada de manera positiva en la valoración final.

Por otro lado, tanto en la prueba diagnóstica inicial como la prueba final de inclusión, de los 123 estudiantes en las tres experiencias, el estudiante número 70 en la valoración inicial y los estudiantes 21, 23, 24 y 111 en la valoración final, se encuentran ubicados fuera de los parámetros mínimos y máximos de las puntuaciones, con respecto al resto de los estudiantes, denominado por su puntuación outliers para este tipo de análisis.

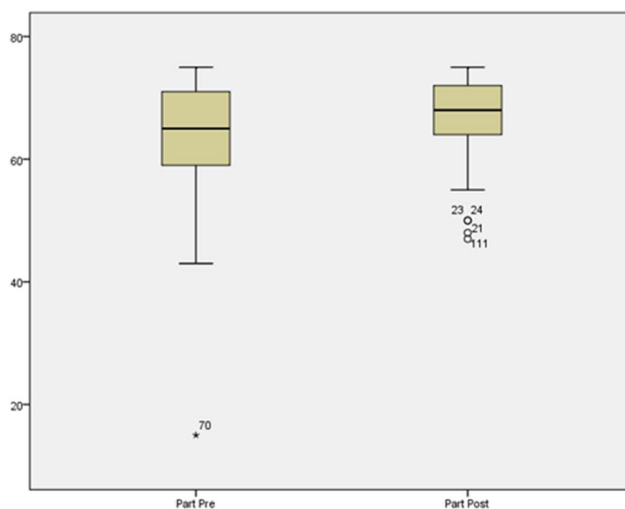


Figura 2. Resultados valoración pedagógica general inicial y final Subcategoría Participación

Analíticamente el análisis de la subcategoría participación antes y después de la intervención educativa se llevó a cabo mediante la prueba estadística de rangos con signos de Wilcoxon. El valor p que muestra el resumen, contenido en la siguiente tabla, el cual es menor que 0,001 sugiere que el comportamiento estadístico de la participación antes de la intervención es significativamente distinto del comportamiento estadístico de la misma después de la intervención.

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre el rango de Part Pre y Part Post es igual a 0.	Prueba de rangos con Wilcoxon para muestras relacionadas	.000	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

Ilustración 5. Resumen Subcategoría Participación

3. Subcategoría Currículo Inclusivo

En la figura 3, se observa que en la inicial el puntaje mínimo se encuentra en 11 y máximo en 59, con una mediana de 49 y un rango de 48 puntos, entre el puntaje mínimo y máximo; indicando la distancia entre los dos puntajes. Por otro lado, en la valoración final se observa que el puntaje mínimo es de 31 y el máximo de 59, con una mediana de 49 y un rango de 28 puntos. Los datos anteriores evidencian que en la valoración inicial y final hay una diferencia entre los puntajes mínimos, en donde la final muestra un aumento de los mismos de acuerdo a la escala de valoración pasando de 11 a 31 puntos, con respecto a la valoración inicial.

En cuanto a la mediana, la gráfica evidencia que en la valoración inicial se ubica en 44; lo que indica que la mitad de los puntajes están por encima de este dato y la otra mitad por debajo del mismo, mientras que en la final la mediana ubica la mitad de los puntajes por encima de 49 y los restantes por debajo de este dato. Lo anterior demuestra que los puntajes en la subcategoría de aprendizaje en la herramienta inicial y final, tienen una diferencia en los puntajes mínimos y en la mediana, aumentado de manera positiva en la final.

Por otro lado, tanto en la prueba diagnóstica inicial como la prueba final de currículo inclusivo, de los 123 estudiantes en las tres experiencias, solo el estudiante número 70 se encuentra en la prueba inicial ubicándose fuera de los parámetros mínimos y máximos de las puntuaciones,

con respecto al resto de los estudiantes, denominado por su puntuación outliers para este tipo de análisis.

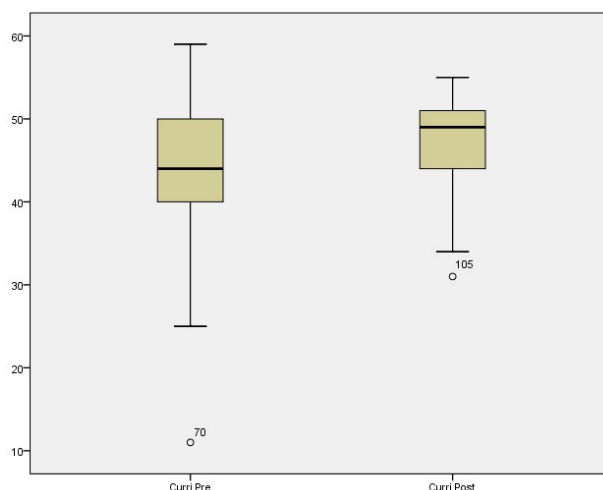


Figura 3. Resultados de la valoración pedagógica general Inicial y final currículo Inclusivo

Analíticamente, la comparación de la subcategoría currículo inclusivo antes y después de la intervención educativa se llevó a cabo mediante la prueba estadística de rangos con signos de Wilcoxon. El valor p que muestra el resumen, contenido en la siguiente tabla, el cual es menor que 0,001 sugiere que el comportamiento estadístico del currículo inclusivo antes de la intervención es distinto del comportamiento estadístico de la misma después de la intervención.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entraigo de Curri Pre y Curri Post es igual a 0.	Prueba de rangos con Wilcoxon para muestras relacionadas	.000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05.

Ilustración 6. Resumen Subcategoría Currículo Inclusivo

4. Subcategoría Aprendizaje Cooperativo (AC)

En la figura 4, se aprecia que en la valoración inicial, el puntaje mínimo es de 34 y el máximo es de 60, con una mediana de 47 y un rango de 26 puntos, entre el puntaje mínimo y el máximo; lo que determina la distancia entre los dos puntajes. En cuanto a la valoración final, se observa que el puntaje mínimo es de 35 y el máximo es de 60, con una mediana de 52 y un rango de 25 puntos. Ahora bien, si se analizan comparativamente los resultados de la valoración inicial y final, se evidencia un leve aumento entre los puntajes mínimos, de un solo punto.

En relación con la mediana, la figura muestra que en la prueba inicial ésta se ubica en 47, lo que significa que la mitad de los puntajes están por encima de este dato y la otra mitad por debajo del mismo, mientras que en la valoración final, la mediana sitúa a la mitad de los puntajes por encima de 52 y a los restantes por debajo de este dato; lo que quiere decir que los puntajes en la variable Aprendizaje Cooperativo tanto en la valoración inicial como en la final, registran una diferencia en la mediana, evidenciando de manera positiva un incremento en la valoración final.

Entre tanto, de los 123 estudiantes que diligenciaron la herramienta inicial, nuevamente el estudiante N° 70 se encuentra fuera del cuerpo de datos (Outliers), pues se ubica en el valor 15.

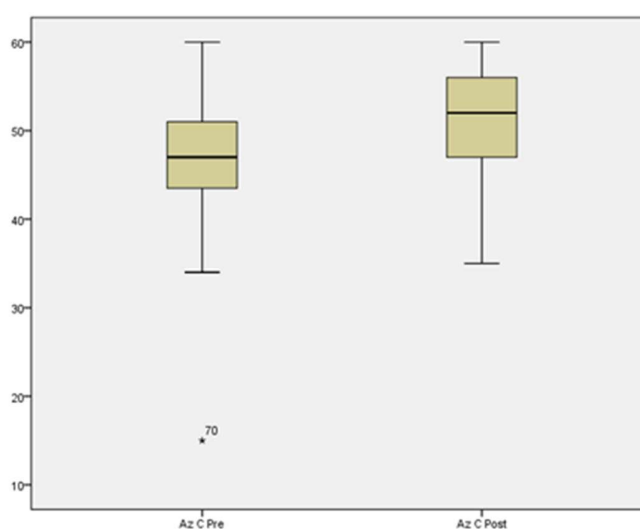


Figura 4. Resultados Valoración pedagógica General Inicial y Final Subcategoría AC

Analíticamente, el análisis de la subcategoría, Aprendizaje Cooperativo antes y después de la intervención educativa se llevó a cabo mediante la prueba estadística de rangos con signos de Wilcoxon. El valor p que muestra el resumen, contenido en la siguiente tabla, el cual es menor que 0,001 sugiere que el comportamiento estadístico del Aprendizaje Cooperativo antes de la intervención es distinto del comportamiento estadístico de la misma después de la intervención.

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1 La mediana de las diferencias entre el Az C Pre y Az C Post es igual a 0.	Prueba de rangos con Wilcoxon para muestras relacionadas	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

Ilustración 7. Resumen Subcategoría AC

5. Subcategoría Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

En la figura 5, se observa que en la valoración inicial el puntaje mínimo se encuentra en 42 y máximo en 65, con una mediana de 47 y un rango de 35 puntos, entre el puntaje mínimo y máximo; indicando la distancia entre los dos puntajes. Por otro lado, en la valoración final se observa que el puntaje mínimo es de 52 y el máximo de 65, con una mediana de 57 y un rango de 13 puntos. Los datos anteriores evidencian que en la valoración inicial y final hay una diferencia entre los puntajes mínimos, en donde la final muestra un aumento de los mismos de acuerdo a la escala de valoración, pasando de 42 a 52 puntos, con respecto a la inicial.

En cuanto a la mediana, la figura evidencia que en la prueba inicial se ubica en 47; lo que indica que la mitad de los puntajes están por encima de este dato y la otra mitad por debajo del mismo, mientras que en la final la mediana ubica la mitad de los puntajes por encima de 57 y los restantes por debajo de este dato. Lo anterior demuestra que los puntajes en la subcategoría de

DUA en la valoración inicial y final, tienen una diferencia visible aumentada de manera positiva en la última valoración.

Por otro lado, tanto en la valoración inicial como la final de inclusión, de los 123 estudiantes en las tres experiencias, los estudiantes número 70 y 76 se encuentran en la prueba inicial y en la prueba final el estudiante número 20, ubicados fuera de los parámetros mínimos y máximos de las puntuaciones, con respecto al resto de los estudiantes, denominado por su puntuación Outliers para este tipo de análisis.

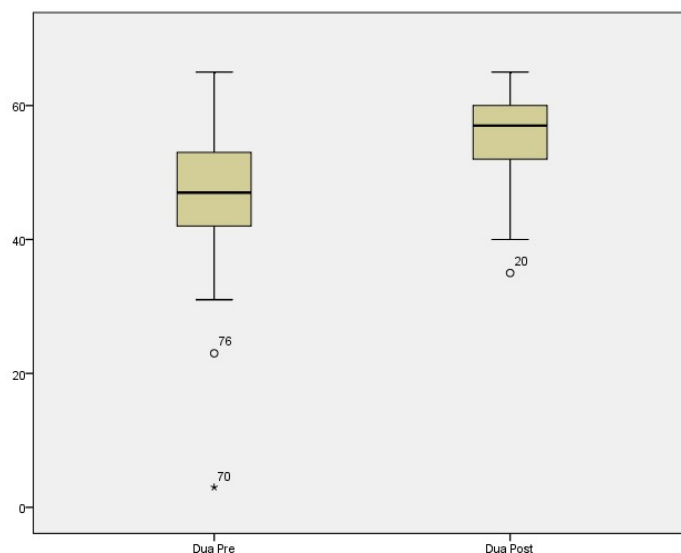


Figura 5. Resultados de valoración pedagógica General Inicial y Final Subcategoría DUA

Analíticamente la subcategoría DUA antes y después de la intervención educativa se llevó a cabo mediante la prueba estadística de rangos con signos de Wilcoxon. El valor p que muestra el resumen, contenido en la siguiente tabla, el cual es menor que 0,001 sugiere que el comportamiento estadístico de la participación antes de la intervención es significativamente distinto del comportamiento estadístico de la misma después de la intervención.

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre DUA Pre y DUA Post es igual a 0.	Prueba de rangos con Wilcoxon para muestras relacionadas	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

Ilustración 8. Resumen Subcategoría DUA

Resultados de Implementación por experiencias

Experiencia 1 Competencias Básicas

La Experiencia 1 se llevó a cabo en: la Institución Educativa Distrital El Libertador, en adelante colegio A, y el Colegio Entre Nubes Sur Oriental Institución Educativa Distrital, en adelante Colegio B. Esta experiencia se desarrolló en el segundo periodo académico de 2016, con los estudiantes del grado 201 jornada tarde, en cada una de las instituciones, durante las horas de clase de la asignatura de lengua castellana.

Con base en la matriz general, se diseñó una planeación conjunta en la cual se desplegaron las temáticas propias del grado y el componente específico, por tanto, durante la planeación de las sesiones y para seleccionar las temáticas a desarrollar en las instituciones, fue necesario hacer una revisión de los *currículos* para coincidir en temáticas abordadas y en los tiempos de ejecución. Esta revisión permitió reconocer que el *currículo* debe *flexibilizarse* acorde a las necesidades de los estudiantes, debido a que las instituciones se limitan en ocasiones a cumplir con los estándares, perdiendo la autonomía con que cuentan.

Una vez analizados y correlacionados los planes de estudio de las dos instituciones educativas, se eligieron las temáticas expresadas en el cuadro síntesis de las planeaciones que se presenta a continuación:

Tabla 14. Síntesis de planeaciones por experiencia

SESIÓN	ASIGNATURA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEMÁTICAS	ACTIVIDADES
1	Español	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación Inclusiva ● Estrategias de Enseñanza ● Competencias Básicas 	<p>Aprendizaje Participación Currículo inclusivo</p> <p>AC - DUA</p> <p>Aprender a convivir Respeto por la palabra del otro Actitud de Escucha</p>	Narración	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación 2. Activación de conocimientos previos (uso del turno para hablar) 3. Elección de la historia. 4. Dar a conocer el objetivo de la sesión, las indicaciones de clase 5. Proyección del video “la narración y sus características” 6. Lectura grupal de copias 7. Rompecabezas 8. Ejercicio de comprensión 9. Registro individual de mapa mental 10. Uso de la rúbrica

Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva

2	Español	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación Inclusiva ● Estrategias de Enseñanza ● Competencias Básicas 	<p>Aprendizaje Participación Currículo</p> <p>AC - DUA</p> <p>Ser Saber: manejo de conceptos estructuras secuencias</p>	<p>Narración : El Cuento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación 2. Dar a conocer a los estudiantes el objetivo de la sesión y las pautas de trabajo. 3. Se hará entrega de carteles a los grupos que contendrán la definición de cuento, la explicación de lugares, las partes del cuento, información de los personajes, entrega de cuentos y la hoja de planeación 4. Lectura del cartel correspondiente 5. Elección de cuento para contarlo al resto del grupo y forma de hacerlo 6. Diligenciar la hoja de planeación 7. Diligenciar hoja de reconocimiento de logros
3	Español	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación Inclusiva ● Estrategias de Enseñanza ● Competencias Básicas 	<p>Aprendizaje Participación Currículo inclusivo</p> <p>AC - DUA</p> <p>Ser</p> <p>Saber Hacer</p>	<p>Narración El Cuento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación 2. Dar a conocer a los estudiantes el objetivo de la sesión y las pautas de trabajo, se aclaran las dudas acerca de la actividad a realizar. 3. Repaso sobre la definición y principales características del cuento complementando el mapa mental de narración 4. Proyección del video https://www.youtube.com/watch?v=yHtUDCp6IU8 5. Elección del personaje, lugar. 6. Realizar la planeación de su cuento para lo cual contará con las respectivas preguntas 7. Dar estructura al cuento (Inicio nudo y desenlace): Deberá ilustrarlo con un dibujo o recorte y firmarlo claramente como autor. 8. Creación de portada y contraportada del libro de cuentos, un título, debe aparecer el nombre de todos los autores. 9. Presentación del libro de cuento.

Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva

4	Español	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Inclusiva • Estrategias de Enseñanza • Competencias Básicas 	<p>Aprendizaje Participación Currículo inclusivo</p> <p>AC - DUA</p> <p>Ser Saber</p>	La oración	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de diferencias y diversidad de culturas, se resalta las características diferentes y su valor. 2. Activación de conocimientos previos 3. Observación del vídeo www.youtube.com/watch?v=Q9UIrZawdUA 4. Dar a conocer objetivo y pautas 5. Fábrica de oraciones 6. Lectura del producto ante el micrófono. 7. Cierre vídeo canción “eres único” https://www.youtube.com/watch?v=F76Z6tZQE00
5	Español	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Inclusiva • Estrategias de Enseñanza • Competencias Básicas 	<p>Aprendizaje Participación Currículo inclusivo AC - DUA</p> <p>Aprender a convivir Respeto por la palabra del otro Actitud de Escucha</p>	Creación de Identidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación 2. Observación de los vídeos imagen corporativa, creación de slogan. 3. Entrega de la guía con el fin de definir un nombre, una insignia y un lema para el grupo. 4. Terminada la actividad de creación de identidad del grupo, los productos realizados serán expuestos por cada equipo en lugares visibles del salón
6	Español	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Inclusiva • Estrategias de Enseñanza • Competencias Básicas 	<p>Aprendizaje Participación Currículo inclusivo</p> <p>AC - DUA</p> <p>Saber Hacer</p> <p>Aprender a convivir</p>	La oración	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar conocer a los estudiantes el objetivo de la entre todos para alcanzar la meta propuesta para la actividad 2. Explicación sobre las partes de la oración, 3. Consignarán en su cuaderno los conceptos desarrollados. 4. Papeletas de colores para organizar oraciones con las palabras escogidas. 5. Consignación en su cuaderno, y volverán a comenzar hasta formar mínimo 8 oraciones 6. Al final las leerán para cerciorarse que hayan quedado bien y recordarán las partes de la oración.

Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva

7	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Inclusiva 	<p>Aprendizaje Participación Currículo Inclusivo</p> <p>AC - DUA</p>	La Sílabas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación acerca de las sílabas. 2. Ejercicios de descomposición de palabras en sílabas a través de aplausos con el grupo en pleno 3. Presentación del vídeo https://www.youtube.com/watch?v=ka6KeM5IIs0 en el cual se explica la descomposición de las palabras en sílabas y se realiza el conteo, a la par que se observa el vídeo, los estudiantes irán haciendo los ejercicios propuestos en él. 4. Desarrollo de guía sobre la sílaba y su clasificación, concepto y ejercicios en grupo cooperativo, ayudándose uno a otros en la lectura y clasificación, de tal forma que quienes no saben leer puedan participar al escuchar la palabra y logren clasificarlas entre todos. 5. Como actividad final se escuchará la Canción "La Sílaba" https://www.youtube.com/watch?v=TGLQpx74phQ
	Español	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de Enseñanza • Competencias Básicas 	Aprender a convivir	
8	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Inclusiva 	<p>Aprendizaje Participación</p> <p>Currículo inclusivo</p> <p>AC - DUA</p>	El Acento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activación de conocimientos previos sobre la sílaba. 2. Explicación del docente sobre acentuación. 3. Presentación del vídeo https://www.youtube.com/watch?v=ccK3YZjInME en el cual se explica brevemente el tema y se presentan ejercicios, estos se realizan con los estudiantes. 4. Actividad con tapete elaborado con material reciclable, estará compuesto por casillas, en cada casilla habrá escrita una palabra, cada grupo cooperativo elegirá un representante que servirá como ficha dentro del tapete, se tendrá un dado que será lanzado por una persona de cada grupo cuando sea su turno, el estudiante que actúa como ficha avanzará tantas casillas como indique el resultado del dado, cada grupo cooperativo deberá señalar la cantidad de sílabas y la sílaba que lleva el acento explicar porque lleva o no tilde, de la casilla dónde quedó su compañero 5. Actividad final: Desarrollo de un mapa mental con los conceptos trabajados en la clase.
	Español	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de Enseñanza • Competencias Básicas 	Aprender a convivir	

9	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Inclusiva 	Aprendizaje Participación Currículo inclusivo	Acento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de audio 2. Clasificación individual y grupal de palabras. 3. Puesta en común 4. Correcciones y construcción colectiva estudiantes maestra 5. Uso de la tablet para ejercicio de clasificación http://www.mundoprimeria.com/juegos-lenguaje/ejercicios-agudas-llanas-esdrujulas/
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de Enseñanza 	AC - DUA		
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias Básicas 	Aprender a convivir		
10	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Inclusiva 	Aprendizaje Participación Currículo inclusivo	El Adjetivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del Poema Anoche vi las estrellas 2. Explicación del adjetivo y sus características a partir de la lectura. 3. Proyección de video explicativo del adjetivo 4. Trabajo final por grupos cooperativos en un menú de restaurante diseñado para la clase los estudiantes agregan divertidos y creativos adjetivos a cada platillo. 5. Puesta en común de menús modificados.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de Enseñanza 	AC - DUA		
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias Básicas 	Saber Hacer Ser Convivir		

Fuente: Diseño Propio

Durante la implementación se realizaron dos sesiones de evaluación del proceso, se utilizó una *Herramienta de Valoración Pedagógica Final de Competencias Básicas*, y para cerrar el proceso de implementación se llevó a cabo la aplicación final del *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*. A continuación, se describe el proceso desarrollado en cada institución:

Colegio A El Libertador

Antes de la aplicación del *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, se observó que en el curso 201 había 35 estudiantes, quienes tenían edades comprendidas entre 7 y 10 años. A lo largo del primer período académico 2016, llegaron 10 estudiantes nuevos, de los cuales 5 presentaron dificultades en atención, lecto-

escritura y procesos lógico-matemáticos, así mismo, 2 niños presentaron dificultades en la adaptación convivencial en relación con los demás estudiantes. Es así que, al finalizar el primer período académico, en el curso había un total de 34 estudiantes, con quienes se realizó la intervención.

La aplicación se realizó con 31 estudiantes presentes en el aula, sin embargo, en la sistematización quedaron invalidados 10 cuestionarios porque los estudiantes no marcaron ninguna opción o marcaron dos o más opciones en el 5% o más del cuestionario, es así, como se obtiene un total de 21 estudiantes con respuestas efectivas. Una vez realizada la sistematización de los datos a través de Excel, se obtuvo los resultados expuestos en la figura 6:

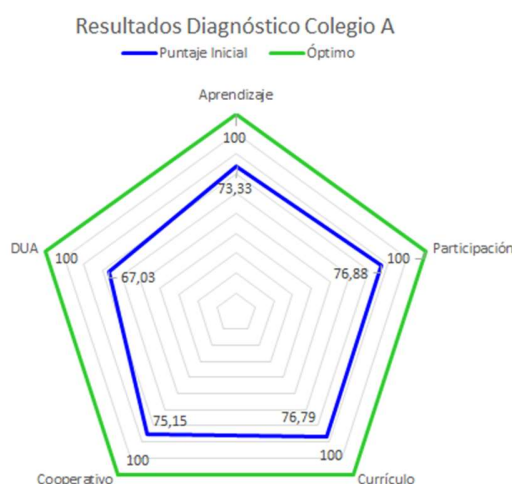


Figura 6. Resultado diagnóstico Colegio A

La categoría Educación Inclusiva está compuesta por las subcategorías: *aprendizaje*, *participación* y *currículo inclusivo*, las cuales manifiestan un comportamiento similar en los promedios de los datos obtenidos; sin embargo, la subcategoría aprendizaje es la más distante del máximo con un promedio de 73.33. En la categoría Estrategias de Enseñanza comprendida por las

subcategorías AC y DUA, se observa un promedio de 75.15 para la subcategoría AC. En la subcategoría DUA se presenta un promedio de 67.03, siendo la subcategoría con el puntaje más distante del máximo respecto a las otras subcategorías. Al indagar de manera informal con los estudiantes por el uso de recursos tecnológicos y didácticos por parte de los docentes en el aula, ellos manifestaron que en muy pocas las ocasiones los docentes usan recursos distintos al tablero, libros o guías para hacer explicaciones o ejercicios de alguna temática.

Es así como, una vez terminado el análisis de los datos recolectados, se hace imprescindible desarrollar talleres de sensibilización que permitieran reconocer en los estudiantes: seguimiento de instrucciones, respeto hacia el otro, empatía, trabajo en grupos, acercamiento a la responsabilidad grupal y la consecución de metas comunes, entre otros aspectos de trabajo permanente en el aula, para facilitar la incursión en la implementación de las estrategias de enseñanza. Para ello, diseñaron cinco talleres, que se sintetizan así:

Tabla 15. Resumen Talleres Experiencia 1

Nº	TALLER	CATEGORÍA	ACTITUDES	ACTIVIDADES
1	Dilo como te gustaría escucharlo	Educación Inclusiva Estrategias (AC – DUA) Componente específico (ser-convivir)	★ Reconocimiento de la diversidad ★ Empatía ★ Respeto ★ Escucha	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuchar al otro ● Asamblea para expresar sentimientos ● Acuerdos para dirigirnos a los demás
2	Choco Encuentra una Mamá	Educación Inclusiva Estrategias (AC – DUA)	★ Reconocimiento de la diversidad ★ Empatía ★ Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura del cuento Choco encuentra una mamá ● Elaboración de dibujo ● Exposición de trabajos en el muro del salón ● Asamblea de estudiantes ● Proyección del vídeo “Choco encuentra una mamá” ● reconocimiento táctil de diferencias ● Creación colectiva
3	Las sandalias del otro u otra	Educación Inclusiva	★ Empatía	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudio de caso ● Lluvia de ideas

		Estrategias (AC – DUA) Componente específico (Convivir)	<ul style="list-style-type: none"> ★ Reconocimiento de la diversidad ★ Aprender a convivir con respeto por el otro u otra 	<ul style="list-style-type: none"> ● Círculo de sandalias y sentimientos ● Creación de símbolos ● Exposición de los símbolos
4	Sopa de piedras	Educación Inclusiva Estrategias (AC – DUA) Componente específico (Convivir)	<ul style="list-style-type: none"> ★ Ayuda mutua ★ Empatía ★ Resultados comunes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura del cuento “Sopa de piedras” ● Reflexión de actitudes y acciones de los personajes ● Acuerdos para cumplir los objetivos y las metas en común
5	Cuerdas	Educación Inclusiva Estrategias (AC – DUA) Componente específico (Ser)	<ul style="list-style-type: none"> ★ Ayuda mutua ★ Empatía ★ Respeto por la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Observación de diferencias físicas entre los estudiantes ● Proyección del vídeo “Cuerdas” ● Reflexión de actitudes y acciones de los personajes ● Compromisos individuales de ayuda mutua y trato los demás

Fuente: Diseño Propio

Durante la implementación de los talleres de sensibilización, se observó que algunos estudiantes al inicio se resistían a trabajar en un grupo diferente al de sus amigos, les costó comprender las diferencias existentes entre ideas y ritmos de trabajo, así como, el lenguaje que utilizaban para referirse a quienes no tenían el mismo ritmo de trabajo, era en tono de rechazo o de queja.

Sin embargo, en la medida que se desarrollaron los talleres, a través de la experiencia personal de escuchar a sus compañeros decir cosas negativas dirigidas hacia ellos y luego frases positivas, les permitió identificar, cómo se sienten las personas cuando no se valoran y respetan sus diferencias. En los acuerdos pactados por ellos para el aula de clase, plantearon ser respetados y respetar a los demás, tratar a los demás como les gustaría ser tratados, trabajar en clase para lograr aprender mejor, tener una buena actitud en el colegio en especial en el aula de clase.

Una vez realizados los talleres de sensibilización y observadas las necesidades del curso, se procedió a definir *competencias básicas* como componente específico para la experiencia, acorde a lo observado y las características propias de las edades de los estudiantes. Es así como se aplicó la *Herramienta de Valoración Pedagógica Inicial de Competencias Básicas*, los estudiantes la respondieron, se sistematizaron los datos a través del programa Excel, el puntaje mínimo en cada afirmación es de 1 y el máximo de 4, teniendo en cuenta esto, se promediaron las preguntas por competencia, obteniendo los siguientes resultados:

La competencia del Ser, estaba compuesta por 5 afirmaciones que buscaban indagar acerca de su desempeño, midiendo cómo perciben los estudiantes su compromiso individual en lo académico, es así como los resultados obtenidos se presentan en la figura 7:



Figura 7. Competencia del Ser

En la figura se evidencia que en promedio los estudiantes del curso manifestaron menos frecuencia en las afirmaciones: 1 y 5 relacionadas con: el cumplimiento de tareas y el liderazgo del grupo de trabajo, los cuales son identificados con los números 1 y 5 en la gráfica, respectivamente.

La subcategoría del Saber, indagó acerca de la percepción de los estudiantes frente al conocimiento y la forma de expresarlo individual o grupalmente. El promedio esta subcategoría es de 3.26, no existe una variación muy notoria respecto a los datos obtenidos. Sin embargo, en el

ítem 8, identificado en la figura 8 con el número 3, los estudiantes manifestaron una frecuencia más baja en lo referido a “cuando trabajamos en grupo mis compañeros o yo tenemos la capacidad de representar al grupo”, lo que puede darse por niveles de conocimiento o por timidez; al dialogar con los estudiantes no supieron dar mayores explicaciones al respecto.



Figura 8. Competencia del Saber

La Subcategoría Hacer, indagó sobre el accionar de los estudiantes en las actividades o ejercicios solicitados, así como el uso adecuado de materiales. Los datos obtenidos evidencian que a los estudiantes se les dificulta hacer preguntas para aclarar dudas, así como manifiestan cuidar sus objetos y materiales de trabajo. En la figura 9 puede observarse la distribución de las afirmaciones en la subcategoría.



Figura 9. Competencia del Hacer

En contraste con los datos obtenidos, en el aula se observa que los estudiantes no interpretan las instrucciones porque presentan dificultades en lectura, se limitan a esperar para copiar, no tienen

iniciativa para preguntar si tienen dudas, pierden fácilmente sus materiales o no los administran adecuadamente.

En la subcategoría Convivir, se indagó por la autopercepción de los estudiantes respecto a las relaciones con los otros. En la figura 10, se puede observar que en las afirmaciones 16,18 y 19 identificadas con los números 3, 5 y 6 respectivamente los promedios estuvieron por debajo de 3. Estas afirmaciones hacen referencia a la colaboración en el grupo, a la actitud de escucha, y la valoración de las ideas. Esto indica que los estudiantes expresan valorar a sus compañeros, pero no se sienten valorados por ellos.



Figura 10. Competencia Convivir

Una vez analizados los datos obtenidos a través de la *Herramienta de Valoración Pedagógica Inicial de Competencias Básicas*, se procedió a realizar la planeación con base en la matriz general, de tal manera que, las temáticas de la asignatura de lenguaje y el componente específico hicieran parte fundamental del desarrollo de la intervención.

Para el desarrollo de la intervención se establecieron inicialmente grupos informales de 4 estudiantes, basados en los resultados de rendimiento académico del primer período, de tal forma que se hicieron grupos tomando estudiantes así: 1 con altos resultados, 1 con bajos resultados y 2 con resultados promedio. En un inicio los estudiantes manifestaron desagrado, por la falta de vínculo con los compañeros que les correspondió trabajar en el mismo grupo, pero con el trabajo

continuo en equipos fueron conociéndose, respetando sus diferencias y mejorando en el cumplimiento de los acuerdos de clase.

Una vez llevada a cabo la sesión número 5, en la cual se estableció la identidad del grupo, dando paso a formar los grupos base, las relaciones interpersonales de los estudiantes mejoraron, se disminuyeron los conflictos y las discusiones entre ellos, comprendieron que hacían parte de un equipo de trabajo. También es importante resaltar que en los equipos de trabajo estaban integrantes de diversos grupos de amigos, lo que facilitó que entre ellos hubiese más interacción. Cuando se conformó el grupo base, los estudiantes estuvieron muy atentos a los concursos, a ganar puntos por hacer bien y cooperativamente las actividades, a llamar a los equipos por el nombre correspondiente; comprendieron que cumplir con sus responsabilidades individuales era fundamental para obtener buenos resultados colectivos, aunque se les dificultaron las actividades de creación colectiva.

El uso de la televisión o la internet, estos recursos eran netamente para diversión fuera de la escuela, al incluirlos en la clase de lengua castellana les permitió abrir nuevas perspectivas frente a las actividades en el aula, salir del aula para observar vídeos o jugar en el computador para aprender acerca de las temáticas.

Sin embargo, la transición entre las formas de trabajo tradicionales y la apropiación de los principios del DUA, generó un conflicto en el aula debido a que no siempre los estudiantes prestaron atención a los vídeos, se tuvo que hacer pausas en la proyección para hacer preguntas sobre lo que se estaba viendo o escuchando, así como recordar los acuerdos de clase para el desarrollo de las actividades.

El uso continuo de la rúbrica les permitió reconocer en cuales aspectos tenían buen desempeño y en cuales podían mejorar individual o grupalmente, para que obtuvieran mejores

resultados. La rúbrica se usó de forma individual, la diligenció cada estudiante y se pegaban en el cuaderno al terminar cada sesión, en dos momentos diferentes se hizo un dialogo primero grupal y luego individual para analizar las respuestas que los estudiantes habían puesto en su rúbrica, con el fin de poder hacer conciencia con los estudiantes que no es marcar una respuesta por una calificación, sino porque la respuesta esté acorde con lo que verdaderamente hace o no cada estudiante.

Para el componente específico *Competencias Básicas*, teniendo en cuenta lo desarrollado durante el proceso de intervención puede decirse que en cada subcategoría se establecieron retos y avances por parte de los estudiantes. A continuación, se describen los procesos desarrollados en cada subcategoría, los avances y limitantes que se pudieron observar durante el proceso.

Subcategoría Ser

En las *competencias básicas del ser*, se hizo énfasis en las acciones, actitudes y comportamientos individuales que debía tener el estudiante para ser el mismo y comprometerse con su proceso. En esta subcategoría se hizo el ejercicio permanente en cada sesión de recordar la importancia del compromiso individual, llevar y tener los materiales necesarios para el desarrollo de la clase, mantener la disciplina y el orden en el aula, sin embargo, a los estudiantes se les dificultó comprender que podían y debían mejorar algunas actitudes y acciones.

Cuando inició el trabajo en equipos cooperativos, hubo estudiantes que llegaban a clase sin cuadernos, sin lápices, sin colores, etcétera, siempre tenían una excusa. No obstante, tras el uso de puntuaciones, de reconocimientos, las acciones grupales, permitieron desarrollar más compromiso por tener los materiales y útiles necesarios para hacer la actividad y alcanzar a estar entre quienes tenían el reconocimiento o alcanzaban el mayor puntaje.

En este mismo sentido, el cumplimiento de normas durante el primer período académico fue complejo, debido a que los estudiantes venían de un proceso diferente el año anterior, al exigirles quedarse en el lugar de trabajo contestaban de forma irreverente: “estoy pidiendo un lápiz prestado”, “sólo voy a la basura”, “es que necesitaba preguntarle algo a...”, 5 estudiantes usaban tono de irrespeto hacia sus pares y la docente. Estas situaciones hicieron indispensable fortalecer el trabajo en las competencias del ser, para lo cual fue fundamental establecer los acuerdos de clase, las normas y las rutinas. Por tanto, los ejercicios de gimnasia cerebral, el uso de símbolos, el control de cada grupo sobre sus integrantes, comprometerse con las acciones cooperativas y el seguimiento permanente a través de las rúbricas, ayudó a los estudiantes a descubrir en cuáles actitudes podrían SER mejores.

Los estudiantes tuvieron un avance significativo en el proceso del ser, pasando de buscar excusas a racionalizarlas y transformarlas en acciones para poder mejorar respecto a sí mismo y no en comparación con los demás.

Subcategoría del Saber

En esta subcategoría y basados en los DBA, a través de las sesiones se desarrollaron actividades que contribuyeron al aprendizaje comprensivo de las temáticas establecidas en el plan de estudios. Es así, como en la competencia del saber para grado segundo se establecen desde la legislación algunas habilidades que deberían ser desarrolladas.

Los DBA para la competencia del saber en este grado, buscan desarrollar habilidades como: leer, escribir, producir esquemas mentales, textos cortos, explicar un mensaje o un contenido,

identificar partes de los textos, planear escritos, leer símbolos y señales. En pro de desarrollar estas competencias durante la implementación de las sesiones, se diseñaron las actividades acordes a las temáticas y a las competencias, como ya se expresó en la tabla 16 de síntesis de planeaciones por experiencia.

A nivel de rendimiento académico, hubo avance en los estudiantes que obtuvieron resultados bajos durante el primer período académico, el aprendizaje cooperativo les permitió tener tutorías entre iguales, apoyarse en las preguntas o inquietudes para desarrollar las actividades y lograr culminarlas en un 70% durante el segundo período. Los padres de familia también notaron cambios en sus hijos, manifestando que los resultados obtenidos en las actividades y en las calificaciones para el segundo período variaron en positivo, situación que les dejó satisfechos en los resultados de la asignatura de lengua castellana.

Subcategoría Hacer

La competencia del hacer, se relaciona con las actividades de producción manual o intelectual que realizan los estudiantes durante las clases, para ello, en cada sesión se establecieron criterios claros respecto a los productos esperados por parte de los estudiantes. Los criterios estuvieron relacionados con los objetivos que se debían cumplir en cada sesión y con las actividades extraescolares que solicitaron, así mismo, el hacer está relacionado con el orden de los cuadernos y la administración adecuada de los materiales.

En esta competencia, al iniciar el proceso los estudiantes presentaban sus cuadernos desordenados, con mala caligrafía, actividades sin colores, entre otras, los criterios sobre cómo debían presentar los trabajos fueron permitiendo avances para que obtuvieran mejores calificaciones y las puntuaciones generales; la aplicación del color mejoró en la gran mayoría de

los cuadernos, sin embargo, los procesos con la caligrafía requirieron de trabajo extra fuera de la clase de español.

Hacer mapas mentales o completarlos fue una actividad compleja para los estudiantes, debido a que nunca la habían desarrollado y fue necesario explicar paso a paso en el tablero, hacer proyección de un vídeo relacionado con el tema (fuera de clase) para acercarlos a la actividad de pensar en concreto. Poco a poco fueron estableciendo relación con los mapas mentales, pero es una estrategia que debe desarrollarse con mayor tiempo para que la incorporen en su actividad cognitiva.

La creación de rimas o productos en los grupos cooperativos fue permitiendo que los estudiantes expresaran ideas y las fueran negociando entre ellos para hacer un producto que llamara la atención, la motivación por los puntos hizo que algunos grupos despertaran su espíritu competitivo, mientras que otros grupos quedaron limitados a hacerlo por hacer algo, en este punto se desarrolló el cuarto taller de sensibilización con la lectura y la reflexión de la “sopa de piedras”, para recordarles la importancia de la colaboración de todos para obtener un producto excelente de cada actividad en la que se participa.

En la competencia del hacer fue evidente la dependencia de los estudiantes al buscar aprobación del docente o de sus pares, permanentemente se levantaban del puesto, comentaban con integrantes de otros grupos lo que estaban haciendo y comparaban sus actividades, frente a esto se les llamó la atención, sin embargo, la conducta persistió en las guías o en las creaciones.

Subcategoría Convivir con los demás

En esta subcategoría, como se había mencionado anteriormente, se tuvieron en cuenta las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo. Es en esta subcategoría

en la cual se vieron más avances por parte de los estudiantes, sin embargo, fue uno de los procesos más difíciles de llevar a cabo. El establecimiento de grupos informales para desarrollar actividades y luego establecerlos como grupos base, generó en los estudiantes acciones de rechazo entre ellos, conflictos internos por diferencias en los estilos de trabajo, la falta de colaboración o participación, dar paso a comprender las actividades y las metas en común, sin embargo, con el trabajo permanente y las normas de clase los estudiantes comprendieron la importancia de trabajar con el otro, de expresar asertivamente las ideas o las diferencias.

En la etapa de desarrollo que se encuentran los estudiantes de grado segundo, aún tienen actitudes egocentristas, les gusta llamar la atención y les cuesta ceder para tomar decisiones, sin embargo, es importante resaltar que los estudiantes hicieron avances significativos en pro del aprendizaje cooperativo, las destrezas cooperativas en las que se formaron a través de las sesiones y coadyuvaron a fortalecer la competencia.

Así mismo, la estrategia de tener símbolos para tomar la palabra les permitió escuchar más atentamente a sus compañeros, respetar a quien hablaba y modular los niveles de voz. Esto también significó un avance en las relaciones interpersonales, no obstante, la edad de desarrollo cognitivo de los estudiantes debe estar en un estadio superior para que sea más efectivo este proceso. En este mismo sentido, se hizo necesario enseñar a los estudiantes a realizar preguntas cuando tuvieran dudas, ya que, no les gustaba hacer preguntas en público por temor a las burlas o por timidez, en ocasiones hacían preguntas sobre lo que estaba escrito en las indicaciones antes de leerlas o preguntas de aprobación.

Al finalizar el proceso de implementación se aplicó una *Herramienta de Valoración Pedagógica Final de Competencias Básicas*, fue diligenciada por 30 estudiantes presentes en el aula y cuyos resultados obtenidos se presentan a continuación.

La subcategoría del *Ser*, estaba compuesta por tres preguntas así: 1. ¿Ha mejorado la entrega de sus deberes académicos?, 2. ¿Su comportamiento en clase ha cambiado? y 3. ¿Siente que su capacidad para liderar actividades ha mejorado?, cuyos datos fueron analizado de forma independiente y pueden observarse en las siguientes gráficas:

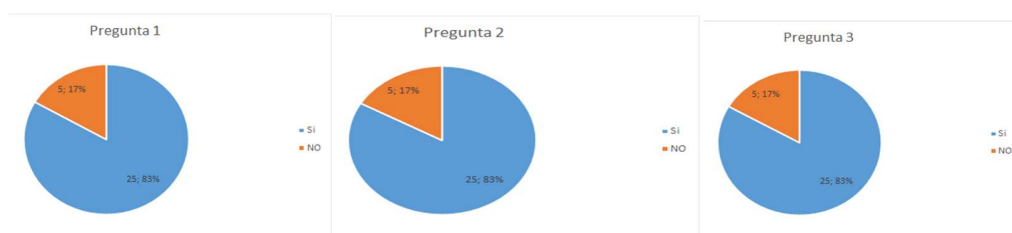


Figura 11. Resultados competencia básica SER

Como puede observarse en las figuras, en las tres afirmaciones 5 de los 30 estudiantes respondieron no haber sentido cambio, lo cual representa en global para la subcategoría que un 17% de los estudiantes manifestaron no sentir cambios en su competencia del ser, mientras que un 83% de los estudiantes del curso expresaron haber vivido un cambio respecto a la misma competencia.

La subcategoría del Saber, estaba integrada por 2 preguntas así: 4. ¿Presenta estrategias a su grupo para alcanzar los objetivos? y 5. ¿Tiene la capacidad de representar a su grupo?, cuyos datos obtenidos se muestran en las siguientes figuras:

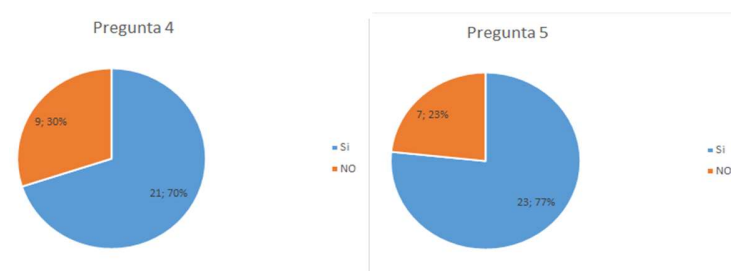


Figura 12. Resultados competencia básica SABER

En esta subcategoría no se puede hablar de un porcentaje global, debido a que en cada afirmación se obtuvo porcentajes diferentes; en la pregunta 4, 9 estudiantes, es decir el 30% manifestaron no presentar estrategias para alcanzar los objetivos, mientras que el 70% de los estudiantes expresaron haber adquirido esta habilidad de la competencia. En la afirmación 5, el 77% de los estudiantes manifestó tener la capacidad para representar a su grupo, mientras que el 23% refirió no tener la capacidad de hacerlo.

La subcategoría del Hacer, estuvo compuesta por dos afirmaciones así: ¿Pregunta 6, Cumple con los compromisos establecidos? y pregunta 7, La calidad de sus trabajos es adecuada para ser la mejor?, los datos obtenidos muestran que:

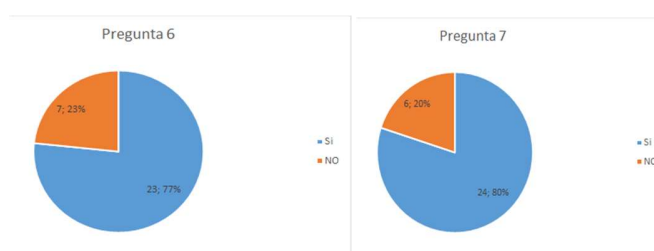


Figura 13. Resultados competencia básica SABER

En las afirmaciones 6 y 7, 7 y 6 estudiantes respectivamente, manifestaron que su competencia del hacer puede mejorar, mientras que el 77 % y el 80% expresaron haber mejorado la elaboración y presentación de sus trabajos.

En la subcategoría Convivir, se plantearon 3 afirmaciones así: ¿Pregunta 8 respeta a las demás personas escuchándolas cuando hablan?, ¿pregunta 9, está dispuesto a ayudar a sus compañeros cuando es necesario? y pregunta 10 prefiere trabajar en equipo que de manera individual?, cuyos datos obtenidos fueron:

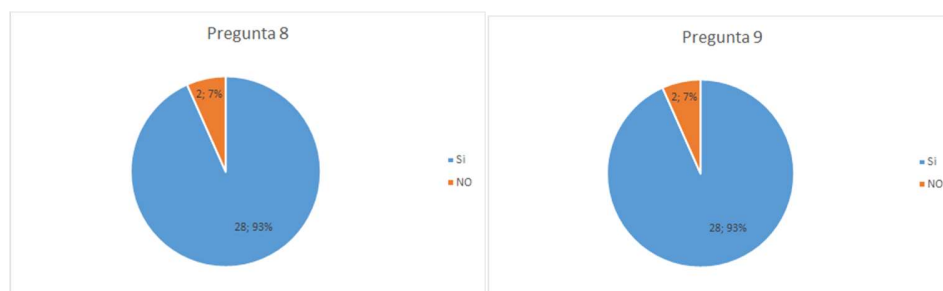


Figura 14. Resultados competencia básica CONVIVIR

En las preguntas 8 y 9 con un comportamiento equitativo, el 7% (2 estudiantes) de los estudiantes expresó no haber mejorado las habilidades, por el contrario, el 93% (28 estudiantes) manifestaron haber aprehendido actitudes para mejorar su competencia de convivir. Sin embargo, en la afirmación 10 respecto al trabajo en equipo, 9 estudiantes manifestaron preferir el trabajo individual siendo el 30%, no obstante, el 70%, es decir 21 estudiantes, manifestaron preferir el trabajo en equipo.

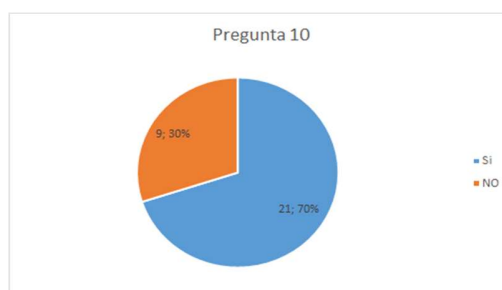


Figura 15. Resultados competencia básica CONVIVIR

Por último, en la fase de intervención se hizo una nueva aplicación del *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, con el objetivo de observar los cambios obtenidos desde la percepción de los estudiantes, en la figura 16, se observan los promedios obtenidos en cada subcategoría. La línea verde expone el máximo

puntaje que se puede alcanzar en cada subcategoría, en color rosado muestra los promedios obtenidos en la aplicación final y en color azul están los promedios de la aplicación inicial.

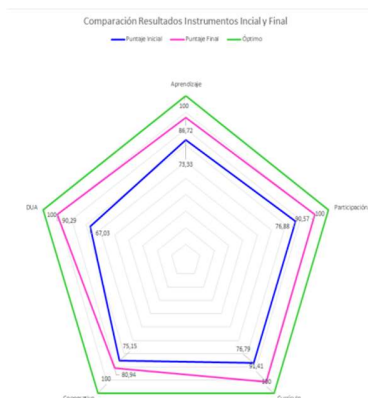


Figura 16. Comparación resultados inicial y final

Como puede observarse en la gráfica, el promedio de la subcategoría *aprendizaje* con un promedio inicial de 73.33 y un promedio final de 86.72, muestra un aumento en 13.39 puntos hacia el máximo de acuerdo con la percepción de los estudiantes. La subcategoría *participación*, tuvo un promedio inicial de 76.88 y en la aplicación final un promedio de 90.57, evidenciando un aumento hacia el puntaje máximo en 13.69 puntos. La subcategoría *currículo inclusivo*, tuvo un promedio inicial de 76.79 y el final de 91.41, lo que demostró un aumento en 14.62. De acuerdo con la información, se evidencia que los estudiantes desde su percepción mostraron un mayor acercamiento al máximo puntaje en la categoría Educación Inclusiva en la subcategoría *currículo inclusivo*.

En la categoría estrategias de enseñanza y aprendizaje, la subcategoría AC en su aplicación inicial obtuvo un promedio de 75.15 y en la final 80.94, lo cual refleja un aumento de 5.79 puntos en promedio, siendo la subcategoría desde la percepción de los estudiantes con menos progreso. La subcategoría DUA obtuvo un promedio inicial de 67.03 y en la aplicación final su promedio fue

de 90.27, lo cual evidenció un aumento de 23.26 puntos respecto a la aplicación inicial, siendo esta la subcategoría con mayor cambio en la percepción de los estudiantes al finalizar la intervención.

Colegio B Entre Nubes Suroriental

Con el fin de describir cómo se desarrolló el componente específico *competencias básicas*, y en general la experiencia investigativa en el Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED, es necesario en primer lugar hacer referencia a la aplicación del *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, dado que sus resultados informaron sobre la percepción de los estudiantes respecto a los procesos de inclusión y además pusieron en evidencia algunas necesidades y situaciones específicas de los niños y niñas.

Lo experimentado en el proceso de aplicación y los resultados de este primer instrumento, permitieron establecer que algunos niños y niñas presentaban dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, escaso control atencional, déficit seguimiento de instrucciones, limitaciones para participar, relacionarse con sus pares, trabajar en equipo, aceptar la diferencia, expresar sus opiniones, hacer preguntas y resolver dudas, entre otros.

Por lo anterior, fue necesario buscar estrategias que dieran respuesta a esas necesidades y minimizaran las barreras para el aprendizaje y la participación, para ello, se contó con la colaboración de estudiantes que hacían parte del programa de servicio social en su línea de *apoyo pedagógico*, quienes acompañaron y asistieron a los estudiantes de grado segundo que tenían las dificultades mencionadas, cuyo apoyo consistió en hacerles las lecturas, explicarles lo que no entendían, motivarlos y fortalecer su autonomía y autoestima, a través de palabras de afirmación y acciones que los hicieran sentir valorados y escuchados.

A continuación, la figura 17 muestra los resultados obtenidos en la aplicación inicial del *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*.



Figura 17. Resultados Instrumento Inicial Entre Nubes

La figura 17, presenta los resultados obtenidos en el *cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje* del Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED. En cuanto a la categoría de Educación inclusiva, la subcategoría participación obtuvo el mayor puntaje 64.08, seguido de la subcategoría Aprendizaje 47.92/100, y con el puntaje más bajo currículo 46.32, lo cual indica que los estudiantes perciben que las prácticas docentes facilitan la participación, pero en menor medida promueven el aprendizaje y ajustan el currículo para alcanzar una educación que llegue a todos. Por otra parte, los resultados de la categoría Estrategias de enseñanza aprendizaje en sus respectivas subcategorías AC 47.72 y DUA 55.52, indican que los estudiantes perciben que las prácticas docentes responden en menor medida a los componentes del AC y a los principios del DUA.

Posteriormente, se implementaron talleres de sensibilización con el objetivo de abordar las demás necesidades identificadas y simultáneamente acercar a los estudiantes a los procesos de educación inclusiva y a las estrategias de enseñanza.

La tabla 17, muestra el resumen de los principales aspectos desarrollados en los talleres de sensibilización.

Tabla 16. Resumen Talleres de Sensibilización Experiencia 1

Nº	TALLER	CATEGORÍA	ACTITUDES	ACTIVIDADES
1	Mi cazo, tu cazo	Educación Inclusiva Estrategias (AC – DUA) Componente específico (ser- convivir)	★ Respeto a la diferencia. ★ Aceptación ★ Tolerancia ★ Relaciones empáticas ★ Trabajo en equipo ★ Empatía	<ul style="list-style-type: none"> ● El caso ● ExpreProyección del video “El cazo de Lorenzo” ● Cine foro ● Trabajo por grupos estudio decisiones artísticas ● Dramatización ● Evaluación de la actividad
2	Sopa de Piedras	Educación Inclusiva Estrategias (AC – DUA)	<ul style="list-style-type: none"> ★ Cooperación ★ Importancia del aporte individual para una construcción grupal ★ Iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura del escrito “Sopa de Piedras” (Marcia Brow) ● Expresiones gráficas Escritos sobre el tema ● Puesta en común de los aspectos reconocidos como más relevantes ● Evaluación de la actividad
3	Mostrándose amigo	Educación Inclusiva Estrategias (AC – DUA) Componente específico (ser- convivir)	<ul style="list-style-type: none"> ★ Aceptación ★ Apoyo ★ Empatía ★ Valoración 	<ul style="list-style-type: none"> ● Proyección del video “Cuerdas” ● www.youtube.com/watch?v=mGK-MoDqNSQ ● Lectura y discusión del caso ● Dramatización ● Expresión artística ● Evaluación de la actividad

Fuente: Diseño propio

El acompañamiento por parte de los estudiantes de servicio social y los talleres de sensibilización cumplieron en gran medida con los objetivos planteados, pues acercaron a los estudiantes a los procesos de educación inclusiva y permitieron responder a las necesidades

identificadas. La participación, el entusiasmo, la expresión de emociones positivas, caracterizaron a la gran mayoría de estudiantes, con sus dibujos, escritos, opiniones y dramatizaciones, garantizaron haber recibido el mensaje que se les quiso dar. Por supuesto no faltaron desacuerdos, conductas disruptivas, estudiantes que se negaban a trabajar en equipo especialmente si en su grupo no estaban sus amigos más cercanos.

Una vez desarrollados los talleres de sensibilización, se procedió con la aplicación de *la herramienta de valoración pedagógica inicial de competencias básicas*, para este momento ya los estudiantes conocían la forma de responder estos instrumentos y los manejaban mejor, puesto que ya habían tenido un acercamiento con el Cuestionario general. Las opciones que planteó el cuestionario (siempre, con frecuencia, algunas veces y nunca) también fueron comprendidas y asumidas por los estudiantes en cuanto se les recordó la dinámica. Para los estudiantes que presentaban dificultades nuevamente se solicitó el apoyo de servicio social, y los niños pudieron participar. La docente leyó en voz alta cada una de las preguntas, repitió y explicó las veces que fue necesario, a pesar de ello varios estudiantes no siguieron la pauta de lectura y se apresuraron a dar respuestas sin leer, ni pensar las respuestas, a otros se les facilitó el cuestionario y lo respondieron rápida y adecuadamente.

La aplicación de *la herramienta de valoración pedagógica inicial de competencias básicas*, permitió establecer la percepción que tienen los estudiantes frente a su proceso de desarrollo de las mismas y se constituyó en la línea de base, para la fase de implementación. A continuación, se relacionan y explican los resultados de cada una de las subcategorías.



Figura 18. Competencia del Ser.

En cuanto a la competencia del *SER*, los resultados indican que el ítem (1) *Cumplo con trabajos y tareas*, obtuvo el mayor promedio 3.43/4, y el menor promedio fue obtenido por el ítem (5) *Me gusta tomar el liderazgo en el grupo*, el cual obtuvo un promedio de 2.31/4, esto permite señalar que los estudiantes se perciben como cumplidores de sus deberes, aunque en muchos casos esto no corresponde a la realidad del aula. De igual manera es evidente por los resultados obtenidos a través del instrumento y por las observaciones en el aula que a los estudiantes se les dificulta asumir posiciones de liderazgo, pues han experimentado como sus compañeros no siguen sus instrucciones y en ocasiones les truncan el trabajo.

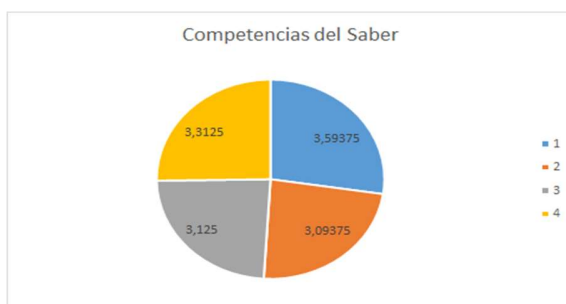


Figura 19. Competencia del Saber

En cuanto a los resultados de la subcategoría *SABER*, es de resaltar que el ítem (7) identificado en la figura 19, *Mi rendimiento académico es bueno* obtuvo un promedio de 3.09/ 4 siendo el promedio más bajo de la subcategoría, aunque no mostró mayor diferencia con el mejor puntaje que fue el obtenido en ítem (6) identificado en la gráfica con el No. 1, *Participo y opino en clase* qué fue de 3.59/4. Estos resultados contrastados con las observaciones de clase permiten afirmar que los estudiantes se perciben así mismos con un rendimiento académico regular, pero con habilidades y facilidades para opinar y participar en el grupo.



Figura 20. Competencia del Hacer

En cuanto a los resultados obtenidos en la subcategoría *HACER*, es de resaltar que el menor puntaje lo obtuvo el ítem (10), en la figura identificada con el No. 1 *Cuando trabajamos en grupo cada uno cumple el rol asignado*, con un promedio de 2.74/4 y el mayor puntaje fue obtenido por el ítem (11), en la figura identificada con el No. 2 *Cuido y administro adecuadamente mis materiales y los del grupo*, con un promedio de 3.40/4. Las respuestas dadas por los estudiantes dejan ver la necesidad de fortalecer el trabajo en grupo y la asignación de responsabilidades a cada uno de los estudiantes. De igual manera, el ítem (13) en la figura identificada con el No. 4, *¿Hago las preguntas necesarias para aclarar una duda?*, en la cual se obtuvo un promedio de 3.06/4,

evidencia la importancia de formar a los estudiantes en habilidades comunicativas, asertividad, seguridad en sí mismos, capacidad de formular preguntas que resuelvan inquietudes.



Figura 21. Competencia Convivir

Los resultados en la subcategoría *CONVIVIR*, presentan como menor promedio obtenido el que corresponde al ítem (15), en la figura identificada con el No.2. *Respeto los turnos para comunicarme con mis compañeros*, con un promedio de 2.51/4, y el ítem (16) en la gráfica No. 3. *Cuando estamos en grupo todos los integrantes del equipo colaboramos y nos apoyamos para realizar el trabajo propuesto.*

Así mismo, los resultados obtenidos en esta subcategoría y las observaciones y vivencias durante el proceso, permiten afirmar que los estudiantes perciben que existen dificultades en el aula para manejar una comunicación respetuosa, pues les cuesta respetar el turno del compañero y escucharlo cuando habla. Por esta razón es necesario diseñar estrategias que permitan a los docentes cuidadores y referentes en general formar hábitos de escucha, autocontrol, manejo de emociones entre otros. En cuanto a la colaboración entre los miembros del grupo para la consecución de una meta común a pesar de los resultados del cuestionario, la observación y vivencias del aula dejaron ver que en la mayoría de los grupos presentaban dificultades para trabajar en equipo.

Aunque inicialmente se había considerado como componente específico de esta experiencia, la comprensión lectora, los resultados obtenidos en esta fase diagnóstica y las observaciones realizadas durante el proceso, evidenciaron la necesidad de fortalecer las competencias básicas en los estudiantes de grado segundo del Colegio Entre Nubes Sur Oriental.

Con el fin de realizar la implementación de las estrategias de enseñanza aprendizaje y del componente específico en el aula, se retomó la matriz de planeación previamente diseñada, la cual contempló los aspectos que se debían abordar en cada sesión. Ver tabla 15, síntesis de planeación pro experiencia.

De acuerdo a lo dispuesto en la planeación, las sesiones comenzaron con un espacio de motivación, para lo cual se prepararon ejercicios de gimnasia cerebral, luego de este tiempo se dio comienzo a la actividad principal que iniciaba con un tiempo para activación de conocimientos previos, seguido de la presentación a los estudiantes del objetivo de la sesión, las pautas de trabajo, las indicaciones respecto a pedir el turno para hablar, mantener el lugar de trabajo organizado y cooperar entre todos para alcanzar la meta propuesta.

Cada uno de estos momentos fue muy importante para el desarrollo de la clase puesto que permitió a los estudiantes trabajar bajo una estructura clara y organizada. El momento de motivación: gimnasia cerebral, resultó ser nuevo e importante para los estudiantes, pues en la primera sesión se hizo saber que estos ejercicios mejoran las conexiones neuronales, detectan y equilibran las tensiones, mejoran habilidades de concentración, lectura y escritura, de tal manera que, como en todas las actividades propuestas, se les dieron a conocer las razones de las mismas, para que ellos les encontraran sentido y quisieran participar. Aunque inicialmente les causó risa, y les incitó al juego, luego se constituyó en un buen momento para relajarse y compartir de manera divertida.

Dar a conocer el objetivo y las normas de clase, permitió que los estudiantes trataran de autorregularse y regular a su grupo, este proceso fue fundamental para el desarrollo de destrezas cooperativas y el fortalecimiento de competencias básicas. De igual manera, participar en la activación de conocimientos resultó ser muy estimulante pues les permitió entender que tienen muchos conocimientos que son necesarios para adquirir nuevos aprendizajes.

La variedad y el aprovechamiento de los recursos fue la esencia de la actividad central, pues basándose en los principios del DUA, los componentes del AC y el núcleo temático competencias básicas, se buscó presentar a los estudiantes clases amenas, divertidas, que tuvieran en cuenta las diferencias y necesidades, de tal manera que, todos aprendieran y participaran. El uso de recursos como televisores, computadores, tablets, videos, rompecabezas, mapas mentales, micrófonos, tapetes silábicos elaborados con material reciclable, fichas, tableros, libros, cuentos, carteles, menú de adjetivos, entre otros, enriqueció las sesiones de clase, dado que los estudiantes tuvieron una nueva perspectiva del aprendizaje.

En esta fase de implementación la disposición previa del aula fue fundamental para el trabajo en grupo, debido a que, evitó que los estudiantes se distrajeran con otros grupos y fomentaran el desorden, de igual manera, facilitó que la docente se pudiera dirigir a todos los grupos para brindarles las indicaciones necesarias. El manejo de señales y símbolos permitió que los estudiantes respetaran el turno para hablar, aunque fue un proceso lento se logró una mejoría significativa en este aspecto. Así mismo, el uso de diferentes estrategias como: trabajo en grupos, juegos, concursos, construcción colectiva de materiales, expresiones artísticas como bailes, cantos, poemas, pintura, exposiciones y elaboración de planes de trabajo, permitieron el enriquecimiento significativo de las sesiones de clase, esto generó una nueva motivación, debido a que esta

diversidad de estrategias proporcionó mayores posibilidades y oportunidades para que los estudiantes pudieran aprender y destacarse desde las diferentes habilidades.

Por otro lado, los momentos de evaluación individual y grupal de cada sesión se llevaron a cabo con la rúbrica diseñada para ello, este proceso facilitó que los estudiantes reflexionaran y tomaran una posición frente a los aciertos, desaciertos propios y los de sus compañeros, aunque en general fueron más generosos evaluándose a sí mismos, que a sus compañeros. La evaluación a través de las rúbricas al final de las clases, proporcionó la oportunidad de ver el proceso de los estudiantes.

Con base en los resultados obtenidos con la herramienta diagnóstica, se evidenció la necesidad de fortalecer las competencias básicas en el grado 201 de la Jornada tarde del Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED en el marco de la implementación de dos herramientas pedagógicas altamente significativas el AC y el DUA. Es necesario señalar la importancia que tiene para un educando adquirir competencias básicas, dado que éstas le permitirán alcanzar un buen nivel de desarrollo en todas las dimensiones humanas de formación integral.

Subcategoría Ser

La intervención estuvo enfocada a desarrollar actitudes en lo humano, ético e intelectual, se prestó especial importancia a promover el liderazgo, dado que los resultados de la aplicación inicial de la herramienta de valoración diagnóstica indicaron que se presenta notorias falencias en este aspecto. Por esta razón mediante la observación y la comunicación permanente con los estudiantes se buscó indagar acerca de los factores que limitaban el ejercicio de su liderazgo encontrando que el temor a fallar, la inseguridad, la timidez y la falta de reconocimiento de sus propias habilidades impedían que asumieran una posición de liderazgo.

Con base en esos hallazgos se planearon actividades que exigieran que los estudiantes lideraran de acuerdo a sus habilidades. La asignación de roles y responsabilidades en los grupos cooperativos facilitó trabajar por esa meta. El establecimiento de normas claras para cada uno de los momentos de las sesiones buscó fomentar en los niños la disciplina la organización y el cumplimiento. Las diferentes formas de expresión que plantea el DUA promovieron la participación de todos de tal manera que aún los más tímidos o temerosos, encontraron un lugar para mostrar sus habilidades. La indicación de que todos debían llamarse por su propio nombre y evitar apodos, buscó que cada estudiante se percibiera a sí y a los demás como seres valiosos y únicos.

Subcategoría Saber

La intervención en esta subcategoría estuvo orientada a la adquisición de conocimientos generales y específicos de la asignatura de español en relación con los planes de estudio de la Institución y los DBA (Derechos básicos de aprendizaje). Cada clase tuvo un objetivo de aprendizaje que buscó alcanzarse a través de actividades variadas permeadas por los principios del DUA y por los componentes del aprendizaje cooperativo.

De igual manera, con base en los resultados de la aplicación inicial del *Cuestionario de valoración pedagógica del componente específico*, los cuales indicaron que la afirmación No. 7 *Mi rendimiento académico es bueno*, presentó el menor puntaje en la subcategoría, se propuso que los estudiantes trabajaran por mejorar sus resultados académicos, que sus boletines de notas reflejaran sus aprendizajes. Otro de los propósitos en esta subcategoría fue que los estudiantes mejorarán la calidad de sus trabajos, para ello se dispuso de guías, mapas mentales que les sirvieran de referencia para reflexionar acerca de la calidad de los trabajos. Así mismo, el trabajo en grupos cooperativos permitió que los estudiantes pudieran conocer otras formas de trabajo que les sirvieran

de base para realizar sus propios trabajos de una mejor manera, también con los aportes de cada uno de los educandos desde sus habilidades y talentos permitió obtener trabajos de muy buena calidad.

Subcategoría Hacer

La intervención en esta subcategoría estuvo orientada a la adquisición de destrezas que materializaron los aprendizajes en creaciones concretas. Para este mismo fin se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos con el instrumento diagnóstico, los cuales pusieron de manifiesto que los estudiantes perciben que no es efectivo su trabajo en grupo, esto a través del ítem 10 *Cuando trabajamos en grupo cada uno cumple con el rol asignado*, el cual obtuvo el menor puntaje en la subcategoría.

La creación de un libro de cuentos se constituye en uno de los ejemplos de las acciones que se llevaron a cabo en el aula de grado segundo para trabajar esta subcategoría, el objetivo de esta sesión de clase fue consolidar y practicar los conceptos partes y características del cuento, para ello, se planteó la elaboración de un libro de cuentos. Con base en lo aprendido en la clase cada uno de los integrantes de los grupos cooperativos debía escribir un cuento o dibujarlo sino sabía escribir, para ello se les hizo entrega de los materiales necesarios para que cada uno terminará su cuento con la mejor calidad y presentación debía contener portada y contraportada.

En cuanto todos terminaran debían conformar un libro de cuentos que reposará en la biblioteca del salón y estaría disponible para ser consultado por estudiantes padres y maestros. Esta actividad y las actividades similares desarrolladas durante la intervención permitieron que los estudiantes consolidaran sus aprendizajes con una construcción propia, haciendo uso de sus propias habilidades y que este producto sirviera como aporte a un trabajo grupal.

Subcategoría Convivir

La intervención en esta subcategoría buscó contribuir para formar a los estudiantes para la interacción en sociedad con principios de justicia, equidad, dignidad. Resaltando la valoración por el otro en un trato respetuoso, considerado, empático y solidario. Para ello se tuvo en cuenta los resultados obtenidos con el instrumento diagnóstico, especialmente los relacionados con el ítem No. 18 *Manifiesto una actitud de escucha hacia mis compañeros*, el cual obtuvo el menor puntaje de la subcategoría. Aunque todas las competencias básicas revisten gran importancia en la educación integral de niños y niñas, CONVIVIR, especialmente en el presente estudio representa uno de los ejes fundamentales pues encierra importantes aspectos para avanzar hacia la Educación Inclusiva.

Uno de los primeros ejercicios que se realizó en los talleres de sensibilización y que se extendió a lo largo de las sesiones de intervención, fue el establecimiento de normas y señales con el fin de promover el respeto por el otro y por su palabra, esta dinámica tuvo buenos resultados, aunque en algunos momentos se debilitó por lo cual fue necesario retomar las acciones iniciales. Aprender a trabajar en grupos cooperativos representó un gran reto para los estudiantes, pues tuvieron que adaptarse a trabajar con compañeros que no conocían y que en algunos casos no les agradaban, algunos lo lograron consolidando una identidad, relaciones armónicas que redundaron en el cumplimiento de metas, entrega de trabajos excelentes, mejora en el rendimiento académico y en general muchos logros y satisfacciones. Otro de los aspectos importantes en esta subcategoría es el relacionado con brindar ayuda a otros, ser solidario, considerado, empático y en general brindar buen trato y hacer por los demás lo que se quisiera que se hiciera por sí mismo, estos

aspectos fueron trabajados ampliamente en los talleres de sensibilización y dotaron a los estudiantes que quisieron tomarlos de elementos para una efectiva convivencia.

Concluida la intervención, se da paso a la aplicación final de los instrumentos general y específico, para su aplicación final el cuestionario de *valoración pedagógica de competencias básicas*, un instrumento dicotómico con las opciones de respuesta SI o No. Durante la aplicación final participaron 25 estudiantes. Los resultados a cada una de las preguntas se relacionan a continuación:

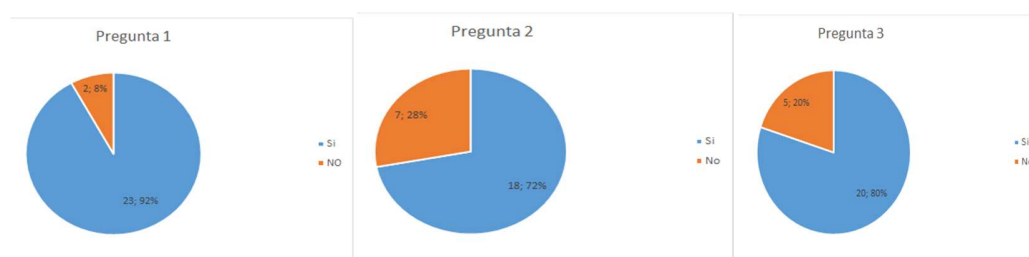


Figura 22. Resultados aplicación prueba final pregunta 1 -3

Ítem 1 *¿Ha mejorado la entrega de sus deberes académicos?*, 2 estudiantes que representan el 8% de los preguntados, responde negativamente y 23 estudiantes que representan el 92% responden afirmativamente, esto indica que de acuerdo a la percepción de los estudiantes ha mejorado sustancialmente la entrega de deberes académicos

Ítem 2 *¿Su comportamiento en clase ha cambiado?*, 7 estudiantes que corresponden al 28% respondieron negativamente y 18 estudiantes que corresponden al 72% respondieron afirmativamente, lo cual indica que según la percepción de los estudiantes su comportamiento ha sufrido cambio.

Ítem 3 *¿Siente que su capacidad para liderar actividades ha mejorado?*, 5 estudiantes que corresponden al 20% respondieron negativamente, 20 estudiantes que corresponden al 80%

respondieron afirmativamente, lo cual indica que la mayoría de estudiantes consideran que han mejorado sus habilidades del liderazgo.

Ítem 4 *¿Presenta estrategias a su grupo para alcanzar los objetivos?*, 7 estudiantes que corresponden al 28 % respondieron negativamente y 18 estudiantes que representan el 72% contestaron afirmativamente, lo cual indica que según el concepto de los estudiantes cuentan con la habilidad para presentar estrategias con el fin de alcanzar los propósitos.

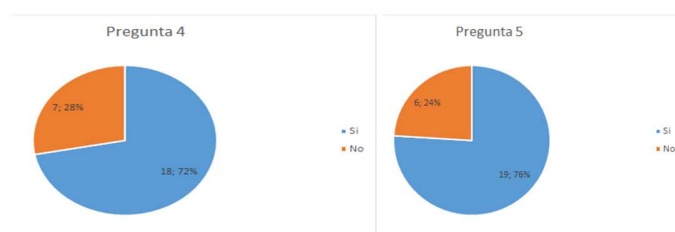


Figura 23. Resultados aplicación prueba final pregunta 4 y 5

Ítem 5 *¿Tiene la capacidad de representar a su grupo?*, 6 estudiantes que corresponde al 24% respondió negativamente y 19 estudiantes que corresponden al 76% respondieron afirmativamente,

Ítem 6 *¿Cumple con los compromisos establecidos?*, 6 estudiantes que corresponde al 4 % respondieron negativamente y 19 estudiantes que corresponde al 76% respondieron afirmativamente, esto indica que en su gran mayoría los estudiantes del grado 201 JT, opinan que cumplen con los compromisos que les han asignado.

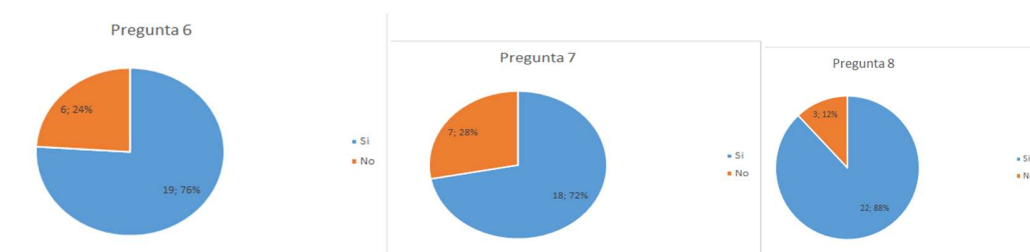


Figura 24. Resultados aplicación prueba final pregunta 6 – 8

Ítem 7 *¿La calidad de sus trabajos es adecuada para ser la mejor?* 7 estudiantes que corresponde al 28 % de los preguntados responde con NO y 18 estudiantes que representan el 72% responde SI a la afirmación planteada, esto indica que en su gran mayoría los estudiantes consideran que calidad de sus trabajos ha mejorado.

Ítem 8 *¿Respetan a las demás personas escuchándolas cuando hablan?*, 3 estudiantes que corresponden al 12% respondieron de manera negativa y 22 estudiantes que corresponden al 88% respondieron de manera afirmativa, lo cual indica que la gran mayoría de estudiantes consideran que respetan a las demás personas y lo demuestran escuchando lo que dicen.

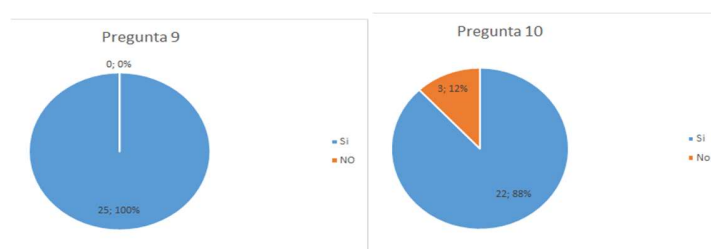


Figura 25. Resultados aplicación prueba final pregunta 9 y 10

Ítem 9 *¿Está dispuesto a ayudar a sus compañeros cuando es necesario?*, el 100% de los estudiantes responden afirmativamente dando a entender que todos están dispuestos a apoyar a sus compañeros

Ítem 10 *¿Prefiere trabajar en equipo que de manera individual?*, 3 estudiantes que corresponden al 12% respondió negativamente y 22 estudiantes que corresponden al 88% responden afirmativamente, lo cual indica que la gran mayoría prefieren alcanzar los objetivos académicos y pasar las horas de clase en compañía de otros compañeros, más que trabajar solos.

Como se pudo observar a través de los resultados obtenidos con el instrumento final, los estudiantes responden de manera contundente que perciben cambios significativos en su comportamiento. Una vez realizada la aplicación final del instrumento de valoración pedagógica de competencias básicas, se realizó la aplicación final del instrumento general, este fue el mismo que el inicial, solamente se modificó en su forma para facilitar el manejo por parte de los estudiantes, este proceso se realizó en una misma sesión de clase, aunque los niños tuvieron un tiempo de receso. A continuación, se relacionan los resultados obtenidos:

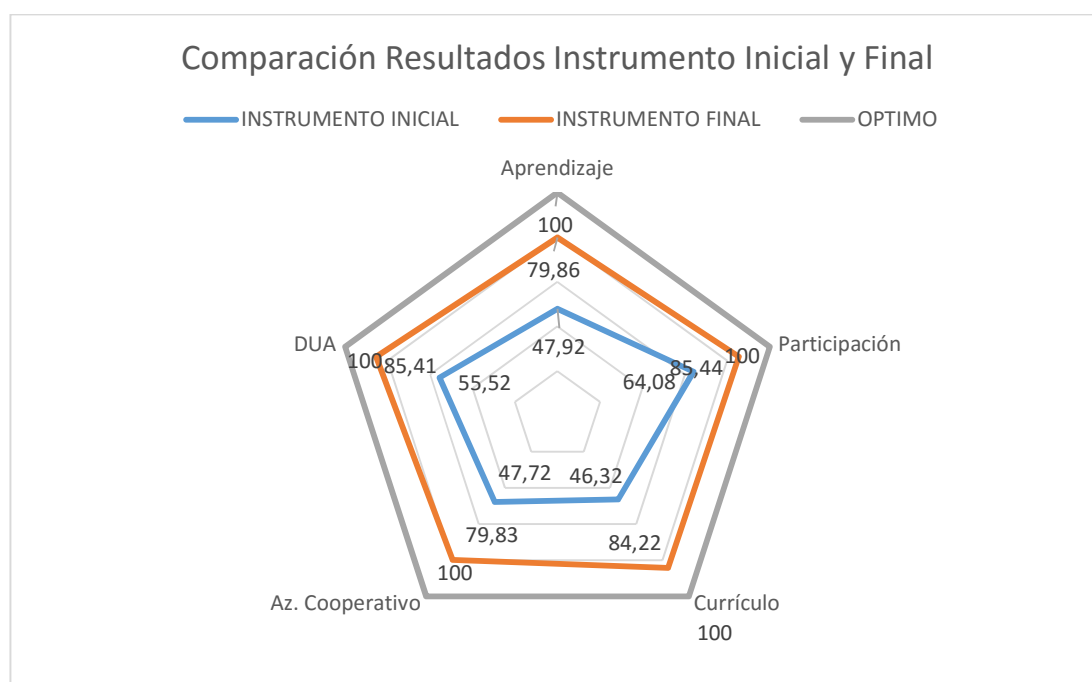


Figura 26. Comparación Resultados Instrumento Inicial y Final

Como lo muestra la figura 26, los resultados obtenidos indican que tanto en la categoría Educación inclusiva en sus respectivas subcategorías Currículo Aprendizaje y Participación se produjeron cambios significativos en comparación con la aplicación inicial, lo cual indica un mayor acercamiento al nivel óptimo que representaría un mejor desempeño en cada una de ellas, de igual

manera en la categoría estrategias de enseñanza y sus respectivas subcategorías AC Y DUA se evidencian que los estudiantes perciben un mejor uso de las mencionadas estrategias.

Experiencia 2 Colegio Salitre de Suba

La experiencia 2 del Colegio Salitre Suba en los cursos 303 y 304, contó con cinco momentos importantes para el desarrollo de la investigación. En un primer momento se aplicó un cuestionario inicial donde cada docente ejerció su labor educativa, con el fin de identificar la percepción que los estudiantes frente a los procesos de enseñanza inclusiva del grado anterior. Antes de la aplicación del cuestionario se tuvo en cuenta el tipo población de referencia y las necesidades específicas de cada estudiante a quien se les aplicó el instrumento, haciendo una explicación de cada una de las preguntas y su finalidad; además, del objetivo, categorías y sub-categorías propuestas en la investigación.

Los resultados de esta valoración pedagógica general muestran que en los grados 303 y 304 los estudiantes tenían una percepción baja referente a la implementación de las estrategias del diseño Universal del aprendizaje, dado que los estudiantes manifestaron que el docente, no hacía uso de diversas herramientas que permitieran una mejor comprensión en los aprendizajes.

Por otro lado, en el grado 303 uno de los componentes más bajo fue la subcategoría de participación, en donde los estudiantes tenían una percepción baja en lo referente al respeto a la diversidad; haciendo referencia a los rasgos individuales de personalidad, falta de apoyo a la participación de los estudiantes según los ritmos de aprendizaje en las actividades académicas y las dinámicas al interior del aula. En cuanto a la motivación en las dinámicas del aula se percibe dificultades a nivel de trabajo individual y grupal, así como la resolución de conflictos.

En el grado 304 se identificó que, en la subcategoría de aprendizaje, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, se percibían barreras existentes en los procesos de aprendizaje tales como la aprehensión del conocimiento, la forma de trabajo individual y grupal, así como la valoración o percepción que tiene el docente frente a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Los resultados de esta valoración se presentan a continuación de manera gráfica por cursos.

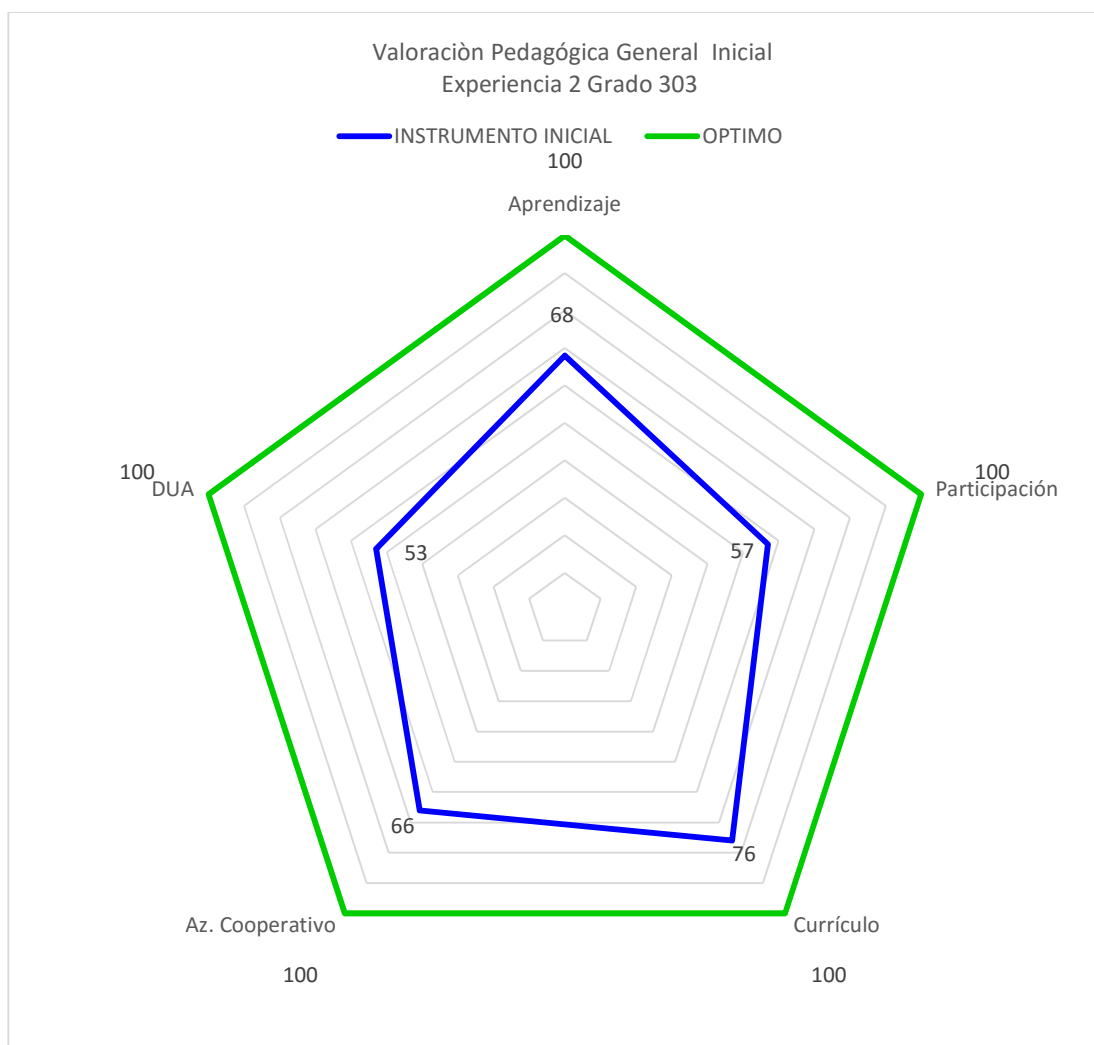


Figura 27. Valoración pedagógica inicial grado 303.

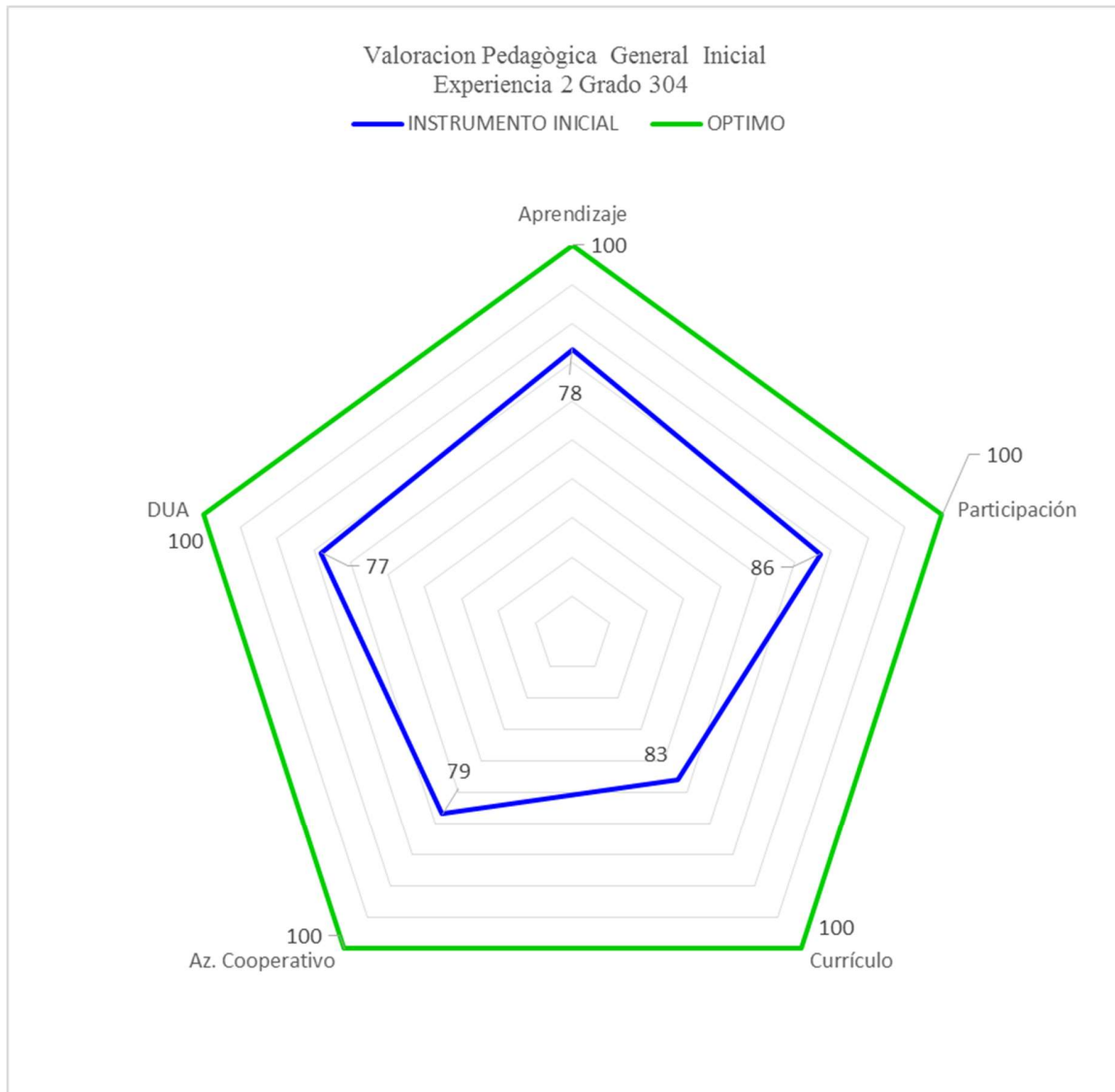


Figura 28. Valoración pedagógica inicial grado 304

En el segundo momento de esta investigación se aplicaron talleres de sensibilización, que se diseñaron teniendo como base las necesidades que se detectaron en los resultados del

instrumento general. El objetivo de estos talleres era introducir a los estudiantes al tema de inclusión escolar; así como la implementación de estrategias de aprendizaje Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y Aprendizaje Cooperativo (AC).

Los talleres de sensibilización fueron implementados de la misma manera tanto en el curso 303 como en el curso 304. A continuación, se presenta una tabla resumen de los talleres de sensibilización en educación inclusiva.

Tabla 17. Resumen Talleres de Sensibilización Experiencia 2

No.	TALLER	CATEGORIAS	ACTITUDES	ACTIVIDADES	REGISTROS
1	Todos somos Iguales	Educación Inclusiva Estrategias (AC- DUA)	Reconocimiento de la Diversidad Respeto Solidaridad	Proyección Video Cuerdas. Trabajo individual preguntas acerca del video. Trabajo en grupo socialización de las respuestas.	Trabajos individuales y en grupo. Exposiciones Fotografías
2	Todos somos iguales “Cuento la rana y la serpiente”	Educación Inclusiva Estrategias (AC- DUA)	Respeto a la diversidad. Identidad Comunicación Empatía	Trabajo grupal preguntas generadoras Debate Dibujo de la historia con moraleja.	Trabajo de los estudiantes.
3	Todos somos Iguales “Equidad de Género”	Educación Inclusiva	Respeto a la diversidad Empatía Identidad Compañerismo	Trabajo Individual listado de tareas en el hogar. Debate Mural	Trabajo de los estudiantes Fotografías

4	Cuento “la abeja Haragana”	Educación Inclusiva	Fortalecer dinámicas interior de grupos trabajo.	las al los de	Lectura por parte de la docente del cuento. Debate al interior de los grupos Dibujo	Trabajo de los estudiantes. Exposición
---	----------------------------	---------------------	--	---------------	---	---

En el grado 303 los estudiantes al realizar los talleres de sensibilización en inclusión mostraron una actitud positiva frente a las actividades propuestas, expresando de manera clara la importancia del respeto pertenecer a grupos diversos, teniendo en cuenta que en su curso hay niños en situación de discapacidad, diagnosticados con déficit cognitivo y con los cuales han tenido que compartir desde grado cero. Algunos niños se identificaron en el caso del video cuerdas con los personajes de la historia y las situaciones que allí se presentan.

En el caso del segundo taller, los estudiantes al escuchar la historia manifestaron de manera contundente el desacuerdo con el final de la historia donde la mamá de la rana y la serpiente influyen de manera negativa en el valor de la amistad de los personajes, lo que hace que los estudiantes piensen con respecto a la manera como se solucionan los problemas cuando hay diferencias. En el desarrollo de estos talleres se identifican dificultad al interior de los grupos de trabajo para aceptar el punto de vista de sus compañeros, coordinar el trabajo para la exposición y la participación de todos los integrantes del grupo.

Los talleres de sensibilización realizados al grupo 304, permitieron que los estudiantes expresaran sus opiniones sobre nuevas formas de comprensión con relación al respeto por la diferencia, se presentaron videos y lecturas relacionadas con problemáticas de inclusión, en el aula. Estos aportes en la fase de sensibilización permitieron que el grupo integrara de forma natural, a aquellos compañeros que presentan dificultades de aprendizaje, motoras o físicas.

Así mismo, en el desarrollo de actividades de la estrategia del aprendizaje cooperativo, los estudiantes mostraron mayor receptividad, respeto y tolerancia acerca de los temas de inclusión, interactuando de manera motivada, ayudándose y compartiendo de manera abierta su aprendizajes y experiencias, además de mostrarse más receptivos en la comunicación.

Por otro lado, se realizó una serie de actividades de lecto-escritura ya que el proceso de investigación coincide con el inicio del año escolar. Dicha actividad tenía como fin identificar las necesidades de los estudiantes para el diseño de la valoración pedagógica inicial. Los resultados de estas actividades previas de lecto-escritura tanto en el grado 303 como 304, hacen evidentes las dificultades de los niños en la producción textual, seguimiento de instrucciones, en algunos niños dificultad para discriminar visualmente las combinaciones /br/ y /dr/, dificultad para comprender las preguntas de la prueba. En la actividad de discriminación auditiva, al escuchar el audio, los niños fueron muy receptivos y escribieron en grupos cooperativos de manera activa lo que escuchaban.

Dichas actividades de sensibilización para el componente específico de comprensión lectora se describen en la tabla siguiente:

Tabla 18. Taller de sensibilización comprensión lectora

Actividad	Objetivo	Registro
Relación de palabras con imágenes	Relacionar la palabra y la imagen según corresponda.	Trabajo de los Estudiantes Individual
Producción textual	Elaborar frases con las palabras de las imágenes.	Trabajo de los estudiantes Individual

Discriminación Combinaciones	Visual	Buscar en un listado de palabras las que tengan las combinaciones br y dr	Trabajo de los estudiantes Individual
Discriminación auditiva.		Escuchar una serie de sonidos los estudiantes escriben palabras, mediante el reconocimiento de dichos sonidos.	Trabajo de los estudiantes Grupal

En el tercer momento, se hizo el diseño de una valoración pedagógica específica de comprensión lectora, teniendo en cuenta las características de los estudiantes como la edad, nivel académico y los diferentes ritmos de aprendizaje, con el fin de reconocer el nivel de desarrollo en la comprensión de lectura.

La valoración pedagógica específica inicial, contó con una prueba de comprensión lectora donde el estudiante respondió a partir de una lectura, haciendo uso de los niveles literal, inferencial y Metacognitivo. Para esta valoración pedagógica específica cada nivel de comprensión tuvo un puntaje de 1 a 10. La siguiente tabla explica los criterios que se tuvieron en cuenta en cada uno de los niveles de comprensión:

Tabla 19. Niveles de comprensión lectora

LITERAL	INFERENCIAL	METACOGNITIVO
-Seguir instrucciones	-Identificar los elementos de una comparación.	-Juzgar el contenido de un texto desde el punto de vista personal.
-Saber encontrar la idea principal para un texto	-Inferir el significado de palabras desconocidas.	-Distinguir un hecho frente a una opinión.
-Identificar relaciones de causa efecto.	-Predecir resultados	-Emitir un juicio frente a un comportamiento.
-Reconocer la secuencia de una acción.	-Inferir Secuencias Lógicas	-Manifestar las reacciones que provoca un determinado texto.
-Dominar el vocabulario correspondiente a su edad.		

Los parámetros descritos en el cuadro anterior permitieron establecer una ruta metodológica para el diseño de las valoraciones pedagógicas específicas, así como para la planeación general y específica en los dos cursos de la experiencia 2 en donde se implementó de diferentes maneras la comprensión de lectura acorde con las características de los estudiantes teniendo en cuenta además aquellos estudiantes diagnosticados flexibilizando el currículo y saliendo de las formas tradicionales de intervención en el aula.

El resultado de la valoración pedagógica específica inicial de los cursos 303 y 304, se muestra en las siguientes figuras:

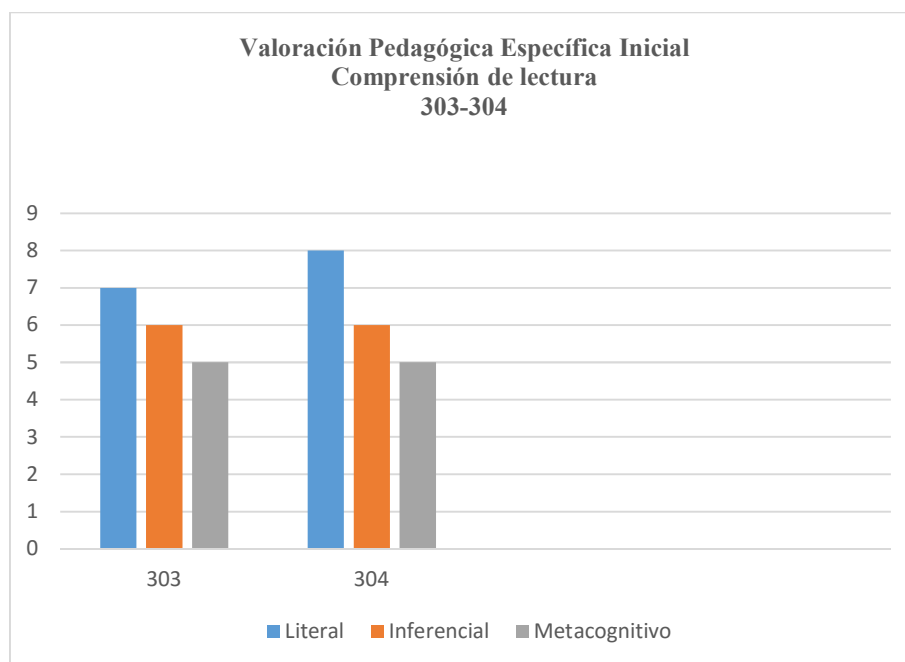


Figura 29. Valoración pedagógica específica inicial 303 y 304.

En el grado 303 se observa que siendo el puntaje máximo 10 en cada uno de los niveles de comprensión, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio en la categoría literal de 7.72, siendo este el primer nivel de comprensión. Por otro lado, el puntaje más bajo se obtuvo en la categoría Metacognitivo con un puntaje promedio de 5.45 de los 27 estudiantes a los que se les aplicó la valoración pedagógica específica. Lo anterior, indica que las planeaciones posteriores debían enfocarse en desarrollar habilidades en los estudiantes en el nivel de comprensión inferencial y metacognitivo. En cuanto a la actitud de los niños frente a la valoración, se identificó que los estudiantes presentan dificultades para seguir instrucciones, desconocen el significado de las palabras de acuerdo al contexto de la lectura y buscan constantemente ayuda de las docentes coinvestigadoras para que explique las preguntas y den aprobación constante a sus respuestas. Los estudiantes diagnosticados con déficit cognitivo, presentaron dificultades para responder las

preguntas ya que su nivel de lectoescritura es bajo, lo que dificultó el seguimiento de instrucciones y en general que respondieran la valoración.

Por otro lado, el curso 304 evidencia un mejor desempeño en el nivel de comprensión literal con un puntaje promedio de 8. dado que las respuestas son puntuales y específicas. La gráfica muestra además un desempeño bajo en el componente del nivel metacognitivo e inferencial. El nivel metacognitivo tuvo resultados más bajos relacionado con la dificultad que tienen los estudiantes al hacer análisis, emitir juicios de valor, emitir conceptos o manifestar reacciones críticas frente a la problemática de un texto. En el nivel inferencial el bajo desempeño se asocia con la falta de hábito frente al análisis de instrumentos aplicados a una lectura.

Es preciso mencionar que en el grado 304, se encuentra una estudiante con dificultades de aprendizaje diagnosticado, a la cual se le adaptó la prueba acorde con las capacidades y habilidades de lenguaje propio.

Dando respuesta a las necesidades de los niños en este componente específico, las intervenciones de aula en la comprensión lectora se integraron a la planeación general propuesta por esta investigación, que en el caso de esta experiencia la planeación fue igual para los dos cursos (303-304). Esta planeación específica siguió el hilo conductor de las categorías de inclusión y sus subcategorías, así como las estrategias de aprendizaje cooperativo AC y DUA, proponiendo varias alternativas de trabajo durante el desarrollo de las sesiones, en donde los niños desarrollaban actividades acordes con las categorías del componente (literal, Inferencial y Metacognitivo) en las diferentes asignaturas que dictan las docentes investigadoras (ciencias, sociales, ética, religión, inglés y artes)

En razón de lo antes expuesto, la intervención en el área específica se realizó en un periodo de 4 meses tiempo en el que se hicieron los ajustes necesarios a cada uno de los momentos antes propuestos durante la investigación; producto de las observaciones de campo y la reflexión constante por parte de las docentes investigadoras con respecto a las metodologías, necesidades de los niños frente a las actividades propuestas tanto en lo motivacional, como en lo curricular lo que implicó cambios constantes durante el proceso.

De esta manera, la valoración pedagógica inicial, como la valoración pedagógica específica, junto con la experiencia previa de sensibilización, se vincularon como herramientas diagnósticas para identificar algunas dificultades en los estudiantes, que posteriormente, fueron abordadas de manera integral en el cuarto momento de planeación de intervención en el aula, en donde se propusieron actividades tanto para el componente común a todas las experiencias de esta investigación, como para el componente específico (comprensión de lectura).

A continuación, se muestran de manera detallada las actividades propuestas para el componente específico.

Tabla 20. Cuadro de Planeaciones Núcleo Temático Comprensión Lectora 303 y 304

SESIÓN	ASIGNATURA	NÚCLEO TEMÁTICO	NIVELES	TEMÁTICAS	ACTIVIDADES	REGISTROS
1	Sociales (303)	Comprensión	Categoría Inferencial a. Contesta preguntas previas para saber	La constitución	-Preguntas previas - Video -Cuestionario Grupal -Exposición	Trabajos en cuaderno de la asignatura.

Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva

			que saben de los contenidos b. Aclara y relaciona los contenidos con las preguntas previas.	Los seres Vivos		
	Ciencias (304)					
			Nivel Crítico Metacognición	Tipos de familia	-Audio de los diferentes tipos de familia.	Video (ver anexo)
2	Ética 303-304	Comprensión	a. Formación de juicios propios de carácter subjetivo.		- Obra de teatro por grupos de los tipos de familia.	
3	Religión (303)		Categoría Literal	La Creación		Trabajos de Estudiantes
			a. Sigue instrucciones.		-Los niños de manera grupal realizan un mapa conceptual de la secuencia de los 7 días de la creación.	
			b. Reconoce secuencias			
	Ciencias (304)		c. Compara elementos.	Los seres Vivos	- Exposición de trabajos a sus compañeros	
		Comprensión				
4	Sociales	Comprensión	Categoría Inferencia	Los puntos Cardinales	-Video	Cuaderno de los niños.
			a. El estudiante infiere el significado según del contenido.		- Los niños completan frases, de acuerdo al video	
			b.El estudiante va más allá del concepto dado en el video o en la explicación.	El cuerpo Humano (304)	- Respuestas y corrección entre todos los grupos de las respuestas de las frases.	
	Ciencias (304)					
5	Artes 303-304	Comprensión	Categoría Literal	Circulo Cromático	-Los niños reciben carta de instrucciones y siguen los pasos estipulados para lograr el objetivo.	Trabajos de los estudiantes
			a. Seguir instrucciones.			
			b. Reconoce secuencias de una acción.		-Decoran la portada de su portafolio en	

Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva

			c. Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.		grupos cooperativos. - Ponen el nombre a su grupo. - Exponen al finalizar su portada y se explica el porqué del nombre del grupo.	
6	Ingles 303-304	Comprensión	Categoría Literal a. Dominar vocabulario básico de acuerdo a su edad. b. seguir instrucciones. Categoría Inferencial a. Inferir el significado de palabras desconocidas. b. Inferir secuencias lógicas.	The Family	- Los niños escuchan canción y video de la familia en inglés. - Los niños en grupos resuelven una sopa de letras siguiendo instrucciones.	Trabajo de estudiantes
7	Sociales (303) Ciencias (304)	Comprensión	Categoría Literal: a. preguntas previas. b. seguir instrucciones c. Distinguir entre información importante e información secundaria. d. Identificar los elementos de una comparación. e. Dominar vocabulario básico acorde a su edad Categoría Inferencial: Inferir el significado de palabras Categoría Metacognitivo Juzgar el contenido de un texto desde el punto de vista personal	Formas del Relieve El sistema Circulatorio	-Los niños observan video del relieve colombiano con música. - En grupos los niños cierran los ojos y tocan las formas del tema visto sociales (relieve) y Ciencias Naturales (Sistema Circulatorio) -Luego explican a sus compañeros lo que sienten. -Escriben en su cuaderno lo que percibieron durante el ejercicio.	Video (ver anexo)

Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva

8	Ética (303-304)	Comprensión	<p>Literal</p> <p>a. Seguir Instrucciones</p> <p>b. Identificar relaciones causa-efecto.</p> <p>c. Dominar vocabulario básico correspondiente a su edad.</p> <p>Inferencial</p> <p>a. Inferir efectos previsibles a determinadas causas</p> <p>b. Inferir secuencias lógicas.</p> <p>Metacognitivo</p> <p>Emitir un juicio frente a un comportamiento.</p>	Los deberes y derechos de los niños	<p>- Los niños observan un video de los derechos y deberes.</p> <p>- Arman un rompecabezas</p> <p>Juegan el juego de los derechos deberes y derechos de los niños. En grupos cooperativos.</p> <p>-Explican a sus compañeros con ejemplos los deberes y derechos de los niños.</p>	Registro Video
9	Ingles	Comprensión	<p>Literal</p> <p>a. Seguir instrucciones</p> <p>b. Encontrar el sentido de las palabras y sus significados</p> <p>Inferencial</p> <p>a. Inferir el significado de frases hechas según el contexto</p>	Part of the Body	<p>- Video "Head Shoulders kness and Toes"</p> <p>- Aprender canción y trabajar cara-cara.</p> <p>- Silueta del cuerpo humano, con sus partes en ingles en grupos cooperativos.</p>	Video
10	Sensibilización y Evaluación	Comprensión	<p>Literal</p> <p>a. Saber encontrar la idea principal en el texto.</p> <p>b. seguir instrucciones</p> <p>c. Dominar el vocabulario básico acorde con su edad</p>	Ejercicio "El equipo de Manuel	<p>Lectura del caso el equipo de Manuel</p> <p>2. Reflexión acerca de las similitudes del caso.</p> <p>3. Los estudiantes trabajan en el folio.</p>	Trabajos de los estudiantes.

Inferencial

a. Predecir resultados

inferir efectos
previsibles a
determinadas causasb. inferir secuencias
lógicas**Metacognitivo**a. Emitir un juicio
frente a un
comportamientomanifestar las
reacciones que les
provoca un
determinado texto.

Fuente: Diseño propio.

Al iniciar el proceso de implementación en el aula, se observó que los estudiantes por tratarse de una actividad diferente al trabajo individual presentaban unos niveles de motivación alto que hacía que hablaran mucho más alto, corrieran y en algunos casos gritaran para organizar sus grupos. Por otro lado, al iniciar las actividades grupales algunos niños tenían el hábito de pararse y preguntarle a la docente, sin hacer un ejercicio de reflexión con su grupo acerca de las actividades propuestas.

Se observó también dificultad para trabajar de manera grupal, ya que en las primeras sesiones los niños con buen rendimiento académico trabajaban de manera individual a manera de competencia con sus compañeros de grupo para ver quien acababa primero. Por otro lado, algunos grupos recargaban toda la responsabilidad en algunos integrantes, lo que generaba conflicto al interior de ellos, dado que en algunos casos no lograron cumplir con sus objetivos.

En cuanto al manejo del tiempo, se evidenció que al iniciar las sesiones los estudiantes no tenían la noción de tiempo para el desarrollo de las actividades lo que hacía que se demoraran

bastante y no lograran los objetivos. En cuanto a los niños diagnosticados se puede decir que en el caso del curso 303, en las tres primeras sesiones presentaban conflictos con sus compañeros dado que ellos no los integraban al grupo, ya que esto representaba, como se observa en los diarios de campo, demorarse mucho más en el desarrollo de las actividades, ayudarle y en algunos momentos regular su comportamiento.

Por lo anterior, en el curso 303 se requirió de constantes ejercicios de sensibilización integrados a las planeaciones en las asignaturas de ética y religión integrándola al desarrollo de las temáticas y las planeaciones, haciendo los ajustes necesarios a las actividades para mejorar la convivencia al interior de los grupos.

En el caso del curso 304 el trabajo con la niña diagnosticada fue positiva a los grupos, ya que los niños de este curso comparten con ella desde el grado cero, lo que ha desarrollado en ellos comportamientos de ayuda, cooperación y en algunos momentos de protección con la estudiante, permitiendo el desarrollo de actividades al interior del grupo al cual ella pertenecía de manera armónica y sin conflictos. Sin embargo, el acople de este curso a las actividades propuestas se dio en el tema de regulación del silencio y el manejo del tiempo, así como en el manejo del conflicto frente a las diferencias en cuanto a los puntos de vista.

En la sesión número tres, se empieza a evidenciar cambios positivos en el comportamiento de los niños en las sesiones, dado que las rúbricas de evaluación de cada sesión permitió hacer una reflexión interesante con cada uno de los grupos; donde identificaron las fortalezas y limitaciones de los grupos disminuyendo en cada uno de los cursos los comportamientos anteriormente descritos, observando cómo se iban integrando mucho más fácil desde la conformación de los grupos, en cuanto a la disposición de las sillas, mayor autorregulación, manejo del tiempo y logro

de objetivos, en el desarrollo de los contenidos de cada una de los momentos de cada sesión planeada.

Como aspecto para destacar, en cuanto al ejercicio de sensibilización en cada momento de la intervención en el aula, fue la rúbrica propuesta en la planeación, ya que se usó de forma individual en el cuaderno al terminar cada sesión; en donde primero se diligenció de manera individual y posteriormente se hizo una reflexión grupal que debían exponerla al curso para sensibilizar al curso con respecto a las fallas detectadas durante el desarrollo de la clase. Las fallas que se detectaron con mayor frecuencia fueron el manejo del silencio, la colaboración dentro del grupo, el manejo del conflicto y la permanencia dentro del grupo de trabajo.

Uno de los aspectos que fue trabajado en los dos cursos además de lo descrito anteriormente, fue la actividad de autorregulación en habilidades de comunicación como escuchar a sus compañeros y a la docente. Esta habilidad se trabajó a través de una señal con la mano, llamado “el botón de silencio” que fue un trabajo adicional para lograr el objetivo de aprender a escuchar a sus compañeros, a la docente y además para respetar el turno al interior de los grupos, bajar el tono de voz y lograr la regulación de todos los grupos al mismo tiempo. Este hábito logro su objetivo en los dos cursos puesto que se generalizó a todas las actividades y diferentes contextos en los que estaban los estudiantes.

Por último, en el quinto momento de la investigación, se realizaron dos pruebas finales así: una herramienta de valoración pedagógica específica final, para describir los avances o cambios presentados en los niveles de comprensión de los estudiantes de la experiencia 2 y una valoración pedagógica general con el fin de identificar la percepción de los estudiantes con respecto al proceso

de educación inclusiva y la incorporación de estrategias de aprendizaje (DUA-AC) posibles estrategias en las prácticas cotidianas las docentes investigadoras.

Una vez se concluyó con el proceso de intervención en el aula se realizó la correspondiente valoración pedagógica específica final, donde los estudiantes responden a una serie de preguntas correspondientes a los tres niveles de comprensión. Los resultados se muestran a continuación.

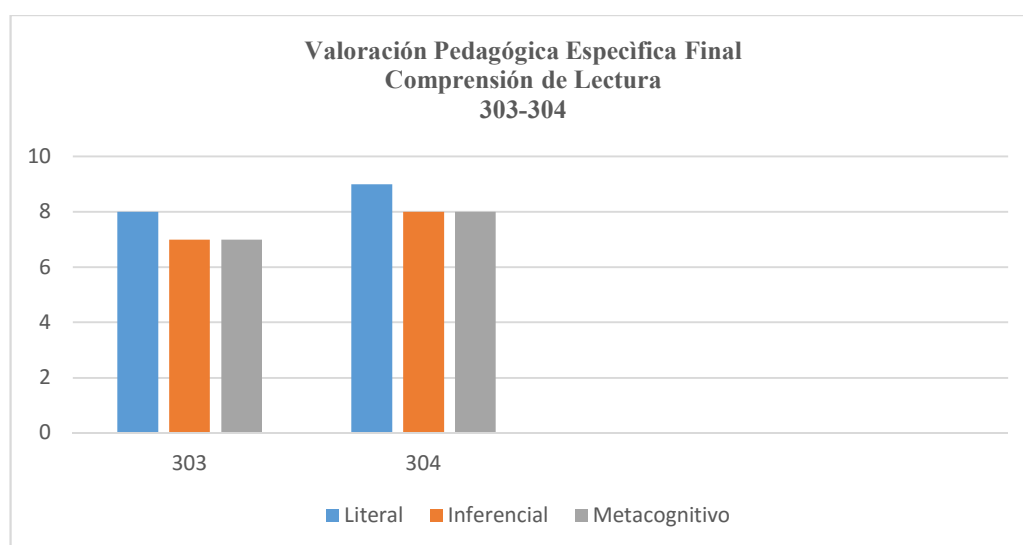


Figura 30. Valoración Pedagógica específica final 303 – 304

La gráfica muestra el aumento en los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes del grado 303 especialmente en los niveles inferencial y metacognitivo, lo que indica que la intervención en el aula permitió el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, alternando además con la implementación de las estrategias de aprendizaje que permitieron que los niños percibieran los procesos de comprensión lectora de manera diferente incrementando sus niveles de motivación.

Por otro lado, la actitud de los niños frente a la valoración pedagógica final evidenció mayores niveles de concentración en el contenido de la misma, así como seguimiento de instrucciones y mayor autonomía para responder la prueba. Los cuatro niños diagnosticados requirieron ayuda en algunas preguntas, ya que de manera verbal la docente investigadora tuvo que explicar las preguntas y la forma de responder, solo uno de los estudiantes diagnosticados no respondió la mayoría de las preguntas.

De esta manera, las intervenciones específicas en los dos cursos, como se muestra en los registros de cada una de las sesiones, evidencia que los estudiantes responden de una manera mucho más positiva frente a trabajos que no son solo contenidos escritos o de lectura, siendo mucho más activos frente a las sesiones donde se presentó diferentes tipos de materiales como audios y videos para desarrollar los diferentes niveles de comprensión de lectura. Por otro lado, los estudiantes diagnosticados demostraron mayor motivación en procesos de comprensión de lectura al estar integrados a los grupos cooperativos con sus compañeros donde a medida que se desarrollaban las sesiones, se observaba mayor participación por parte de los estudiantes.

Los estudiantes del curso 304, en la valoración pedagógica final mostraron puntajes promedio altos en el nivel literal, así como en el inferencial y metacognitivo después de la implementación de planeación propuesta para esta investigación en el componente específico de comprensión de lectura. La gráfica muestra un desempeño alto en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y metacognitivo. Sin embargo y después de la intervención, todavía se mantiene un puntaje más bajo en el nivel metacognitivo.

Es importante resaltar que, en la valoración pedagógica final, los estudiantes obtuvieron mejores resultados frente a la valoración del diagnóstico inicial, donde se evidencia el gran avance de los estudiantes en la fase de comprensión, ya que utilizan recursos trabajados durante todo el

proceso de intervención, en especial los recursos que brindan el aprendizaje cooperativo y el DUA. Además del favorecimiento en el seguimiento de instrucciones, mayor habilidad para preguntar y responder, interpretar y dar una opinión frente al texto. Sin embargo, en el nivel metacognitivo todavía se presenta dificultad al hacer análisis y emitir juicios críticos frente algunos conceptos precisos del texto.

Es preciso mencionar, que para la implementación de la prueba pedagógica final los estudiantes tuvieron refuerzos en estrategias del DUA, en lo referente a otro tipo de representaciones visuales propias del texto y una mayor motivación en las preguntas previas, lo cual se dio a conocer respuestas de manera comunicativa y de expresión oral, propia de las edades de los estudiantes participantes.

En cuanto a la valoración general final, los estudiantes contestaron el cuestionario que contenía 63 preguntas de cada una de las categorías y subcategorías abordadas en esta investigación. El cuestionario, en esta segunda oportunidad, se dirigía a identificar la percepción de los estudiantes frente a los procesos de enseñanza inclusiva, después de hacer el proceso de intervención en el aula, propuesta en esta investigación. A continuación, se presentan las gráficas de la valoración pedagógica general final de los cursos 303 y 304.

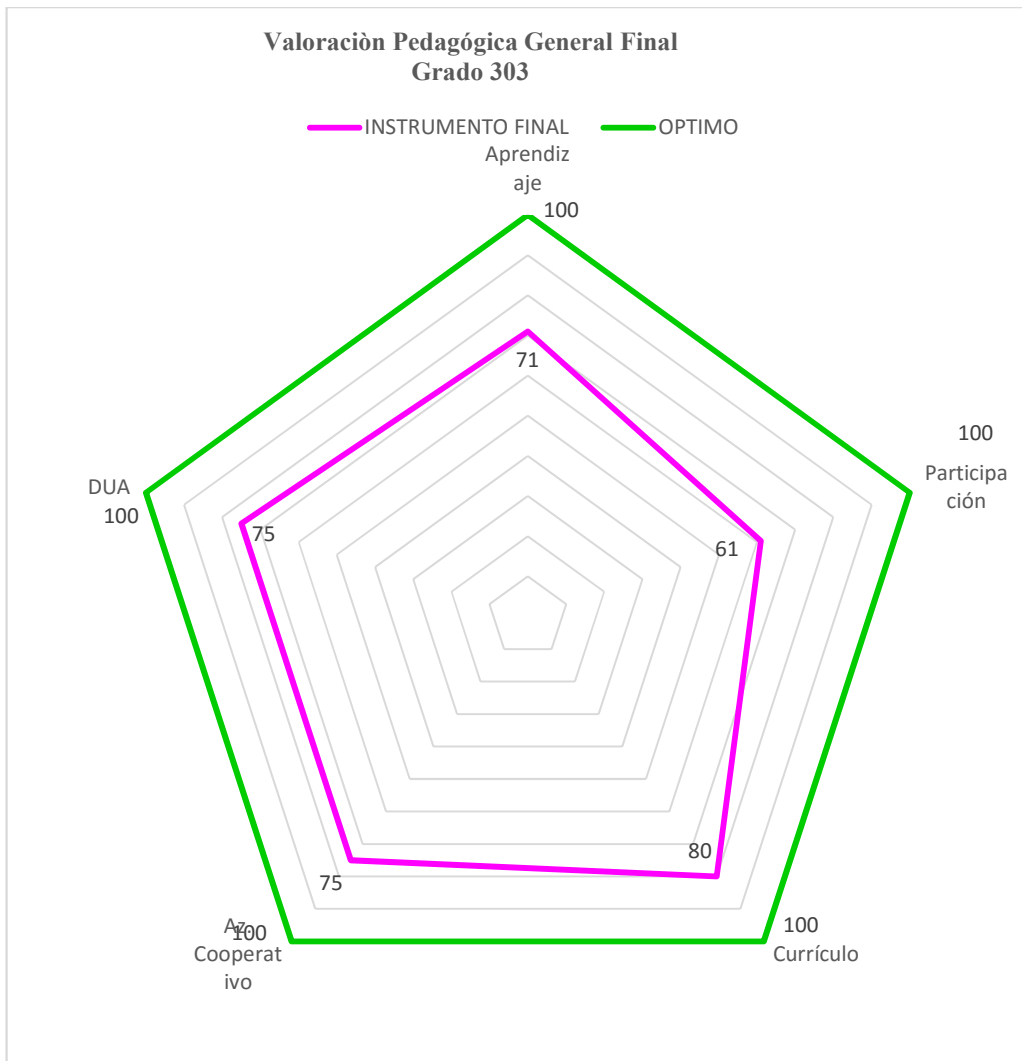


Figura 31. Valoración pedagógica final grado 303

Los resultados obtenidos en esta segunda aplicación para el grado 303 evidencian que los estudiantes aumentan sus niveles de percepción en cuanto a la implementación de las estrategias de aprendizaje, DUA y AC; lo que indica que el uso de diversas herramientas permitió una mejor comprensión en los aprendizajes en la intervención en el aula.

En el caso del Aprendizaje cooperativo, los estudiantes percibieron que el trabajo al interior del aula fue mucho más de interacción e interdependencia para realizar las actividades propuestas.

Por otro lado, la percepción de los niños con respecto a la implementación de un currículo inclusivo fue alta siendo el puntaje más alto del cuestionario, posiblemente por el uso de estrategias diferentes a las tradicionales que permitieron que todos los niños participaran en las actividades propuestas en la planeación.

Estos resultados se contrastan con las observaciones de campo que se realizaron durante el proceso de intervención, donde los estudiantes manifiestan en cada una de las sesiones desarrolladas mayores logros; siendo este un aspecto importante de reflexión a la luz de las categorías y subcategorías que se abordan en esta investigación.

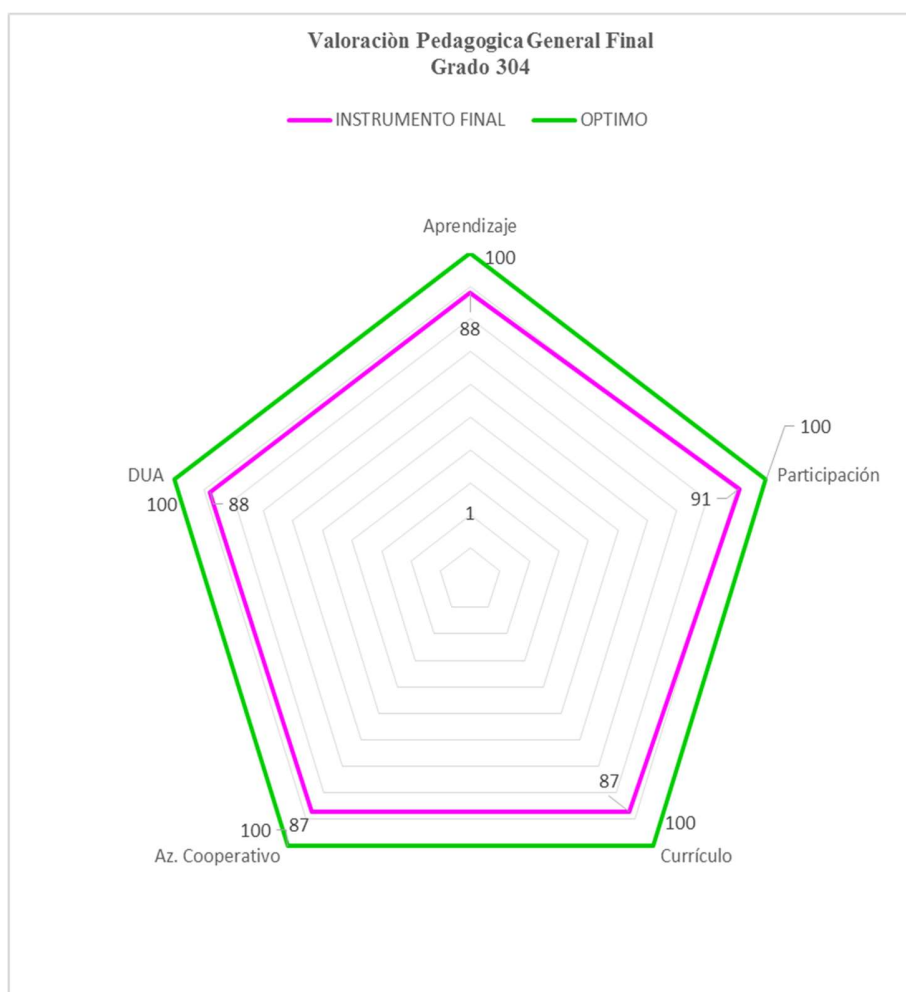


Figura 32. Valoración pedagógica final grado 304

En el grado 304, los niños muestran puntajes elevados en cada una de las subcategorías del cuestionario mostrando cambios positivos en la percepción de los estudiantes después de la implementación; lo que indica, que se incorporaron estrategias en las prácticas cotidianas de la docente investigadora no solo en el componente específico, sino en el tema de la educación inclusiva para atender la diversidad.

En términos generales, los resultados muestran en la experiencia dos que los estudiantes después del proceso de intervención en el aula y la implementación de las estrategias propuestas para la investigación, cambiaron su percepción con respecto a las dinámicas del aula, evidenciando además avances en términos de las subcategorías trabajadas.

Experiencia 3 Colegio Tom Adams

De acuerdo con las fases de investigación reseñadas anteriormente, la implementación de la Experiencia N° 3 parte de la aplicación de la herramienta de valoración pedagógica general inicial denominada: *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*.

Resulta pertinente aclarar que, para obtener los ponderados totales de cada una de las subcategorías, se utilizó el programa Microsoft Office Excel como herramienta para procesar los datos de los 34 estudiantes que diligenciaron el cuestionario, de acuerdo con la escala de valoración definida para el tratamiento de los mismos. Una vez se totalizaron los puntajes de cada educando, con base en dicha escala de valoración, se procedió a promediarlos para determinar los puntajes globales de cada subcategoría y así poder compararlos con los óptimos; de tal forma que se pudieran establecer los ponderados totales correspondientes a las subcategorías Aprendizaje, Participación, Currículo, AC y DUA.

Los hallazgos encontrados a partir de esta herramienta denotan, que la percepción de los estudiantes frente a los procesos de inclusión orientados por la docente de Ciencias Sociales del año anterior, es positiva, pues alcanza un ponderado total de 76.1/100; sin embargo, las subcategorías Aprendizaje, Currículo y DUA registran los más bajos ponderados (74 – 74.2), en contraste con los derivados de las subcategorías AC y Participación que evidencian mejores resultados, dado que se ubican entre 77.7 y 79.6 respectivamente.

La figura 33 presenta simultáneamente, los ponderados totales de las 5 subcategorías, con el objetivo de facilitar una lectura general de la percepción de los escolares en relación con el enfoque de atención a la diversidad.

PONDERADOS TOTALES HERRAMIENTA INICIAL

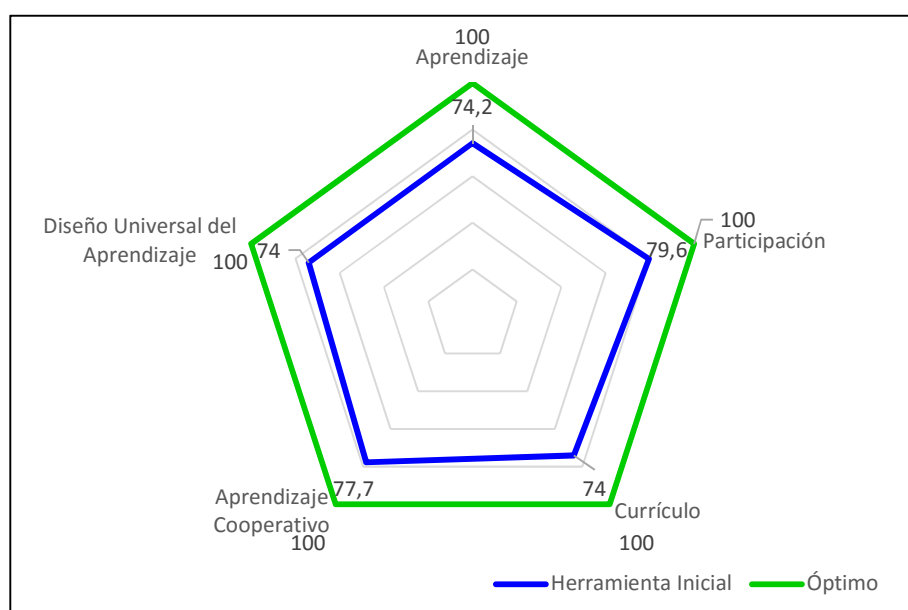


Figura 33. Ponderados Totales Herramienta Inicial

Con base en los hallazgos de esta valoración general inicial, se logran identificar una serie de necesidades de orden pedagógico, que demandan la atención del docente que lideró la

intervención de aula; entre las que se destacan: desde el *Aprendizaje*, el reconocimiento de las habilidades y logros de los escolares, la participación activa de éstos en la elección de las actividades de clase y el facilitar que todos comprendan las temáticas propuestas; desde el *Currículo*, la utilización del juego como estrategia para promover el aprendizaje, la adecuación de actividades y desempeños acordes con las capacidades de los educandos y, el diseño de evaluaciones que apoyen la diversidad de los estudiantes; desde el *DUA*, el uso de materiales variados para promover los aprendizajes, el empleo del lenguaje gestual para ampliar las explicaciones y el fomento de múltiples técnicas o estrategias para que los educandos logren expresarse.

Para dar respuesta a las necesidades antes descritas, la docente coinvestigadora formula un plan de acción que incluye dos momentos de abordaje en el campo: el primero, centrado en el acercamiento al enfoque de atención a la diversidad (Educación Inclusiva) para promover el respeto y la aceptación de la alteridad y, el segundo, basado en el desarrollo de una propuesta pedagógica específica, que por medio de la combinación de las estrategias AC y DUA, pretende contribuir en la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el campo del saber geográfico (Concepto de Territorio).

En concordancia con lo expuesto, el primer momento denominado *Sensibilización*, consistió en el diseño y puesta en marcha, de tres Talleres enfocados en la adquisición de actitudes que favorecen la diversidad en el aula y aportan en la consolidación de una educación inclusiva (Ver Anexo 4). Los talleres propuestos al grupo de educandos participantes, involucraron 2 de las 3 categorías que guían este ejercicio investigativo, esto es, Educación Inclusiva y Estrategias de enseñanza (AC y DUA); a través del desarrollo de múltiples y variadas actividades de corte reflexivo.

La tabla 21 que se presenta a continuación, recoge a manera de resumen, el énfasis dado a cada uno de los talleres realizados:

Tabla 21. Resumen de los Talleres de Sensibilización aplicados.

Nº	TALLER	CATEGORÍA	ACTITUDES	ACTIVIDADES	REGISTRO
1	Caminando hacia la Empatía	<p>Educación Inclusiva</p> <p>Estrategias (AC – DUA)</p> <p>Componente Especifico (Territorio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Reconocimiento de la diversidad • Toma de Decisiones • Escucha • Conciencia crítica • Trabajo en equipo • Reflexión • Metas individuales y colectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de Roles: <i>El Campo Minado</i> • Resolución de una Guía de trabajo reflexivo (Campo Minado) • Proyección del cortometraje: <i>Cuerdas</i> • Debate Reflexivo: <i>La Empatía y sus implicaciones</i> 	 

2	Hombre y Mujer. ¿Iguales o diferentes?	Educación Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la diversidad • Identidad • Tolerancia • Aceptación del otro 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección del video animado: <i>Hombre Vs Mujer. Las Diferencias</i>
		Estrategias (AC – DUA)	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha • Toma de decisiones • Conciencia crítica • Trabajo en equipo • Reflexión • Uso de TIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de Ideas sobre el contenido del video • Juego de Roles: <i>El Machismo. ¿Culpable o Inocente?</i>
		Componente Especifico (Territorio)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de capacidades, habilidades y talentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del <i>Decálogo del Hombre y Decálogo de la Mujer</i>



3	¿Que viva la diferencia!	Educación Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la diversidad • Identidad • Empatía • Aceptación del otro 	
		Estrategias (AC – DUA)	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto • Conciencia crítica • Trabajo en equipo • Reflexión • Metas individuales y colectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Cine – Taller: <i>Crash</i> • Juego Didáctico: <i>El Dominó Analítico</i>
		Componente Especifico (Territorio)	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de TIC • Aportes individuales 	



Los hallazgos identificados a partir de la aplicación de estos talleres, ponen de manifiesto el alto nivel de participación, emoción, entusiasmo y competitividad de los estudiantes en el momento de realizar las actividades diseñadas. Del mismo modo, se observaron algunos aspectos básicos que favorecen la aceptación de las diferencias, como el apoyo y la ayuda mutua, el trabajo en equipo, la confianza en el otro, el compañerismo y la unión, la necesidad de aprender a convivir con los demás, entre otros.

De otra parte, los juegos de roles propuestos promovieron la comunicación entre pares, la puesta en escena, la creatividad, la lúdica y especialmente, la confrontación de los participantes, con sus propias emociones, percepciones e ideas respecto a un tema en particular. Sumado a ello, las competencias interpretativas y argumentativas jugaron un papel fundamental a la hora de reflexionar sobre la discapacidad, la discriminación de género y la discriminación racial, ya que los escolares lograron hacer análisis contextuales enfocados hacia el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad en el aula.

En referencia con el segundo momento de esta experiencia, llamado *Intervención de Aula*, se realizó el diseño y ejecución de una herramienta de valoración pedagógica inicial, que responde al componente específico planteado. Es así como, partiendo del núcleo temático que orientó esta experiencia, es decir, el concepto geográfico de Territorio y los subnúcleos Territorialidad, Territorialización y Representación Espacial, surge la herramienta *Ordenando el Territorio desde mi Experiencia Espacial* (Ver Anexo 5), cuyo propósito consistía en conocer el nivel de conceptualización que los estudiantes manejan en relación con el núcleo y las subnúcleos mencionadas, a partir de un juego de simulación geográfica (recreación de una situación problemática). A continuación, se presentan los resultados procedentes de la aplicación de esta

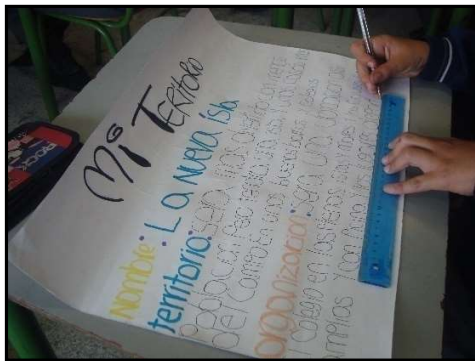
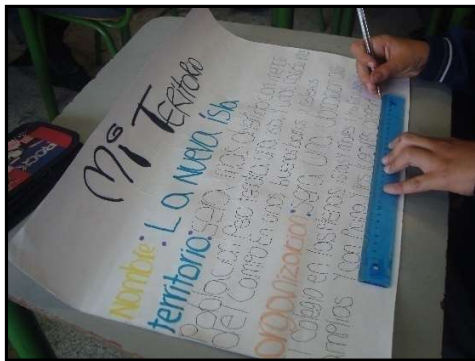


herramienta a 38 estudiantes, haciendo especial énfasis en los hallazgos más relevantes en términos de la categoría y las subcategorías que guiaron esta experiencia.


Para el análisis de la información derivada de esta herramienta, se realizó en primer lugar, una codificación abierta de la que se generaron 96 códigos que fueron examinados en la frecuencia que alcanzaron en cada una de las definiciones dadas por los estudiantes. En segundo lugar, se llevó a cabo la codificación axial que permitió subsumir los datos; para ello, se utilizó el programa Microsoft Office Excel como herramienta para recuperar y agrupar en tipologías o tendencias los datos obtenidos, lo cual evidenció los códigos más sobresalientes y comunes y, las diferencias entre cada una de las conceptualizaciones realizadas. En tercer lugar, se efectuó la codificación selectiva que permitió determinar una serie de tipologías o tendencias y con base en éstas, designar el valor porcentual que representa cada una de ellas entre el grupo de conceptualizaciones construidas por los escolares. De acuerdo con lo anterior, los hallazgos más notables de esta herramienta se exponen a continuación:

Núcleo Temático: Territorio

Las conceptualizaciones de Territorio construidas por los 38 estudiantes que participaron en la valoración inicial, se agruparon en 7 tipologías o tendencias compartidas por varios escolares, según el caso. La tabla 22 muestra que 3 de las tipologías resultantes del análisis de la información, presentan mayor frecuencia entre los participantes, pues se encuentran entre el 20% y el 22.5%, en comparación con los 4 restantes que se hallan entre el 5% y el 12.5%; lo que quiere decir, que el 65% de los educandos se ubican en las tres tendencias que más códigos comunes registró, mientras que el 35% sobrante, se sitúa en las otras 4 tipologías señaladas.

Tabla 22. Conceptualizaciones de Territorio derivadas de la valoración inicial

CONCEPTUALIZACIONES DE TERRITORIO			
Nº	TIPOLOGÍA Y/O TENDENCIA	EJEMPLO	REGISTRO
1	El Territorio como un lugar para divertirse 5%	<i>“Mi territorio quiero que sea muy fuera de lo común, es decir, en donde solo haya diversión y fantasía (...)”</i> Darcy Moreno	
2	El Territorio como un lugar apto para vivir 7.5%	<i>“(...) que se pueda convivir con las otras personas (...)”</i> Diego López	
3	El Territorio como un lugar que le pertenece a alguien 10%	<i>“Es un lugar que puede ser propiedad de uno (...)”</i> Juan Mosquera	
4	El Territorio visto como un lugar constituido naturalmente 12.5%	<i>“Mi lugar perfecto para que vivan 5.000 personas sería un lugar natural, grande (...)”</i> Alejandra Hincapié	
5	El Territorio entendido como un lugar en el que se ejerce poder 20%	<i>“(...) en mi Territorio solo existirá un gobernante y esa sería yo (...)”</i> Valentina Andrade	
	El Territorio como un lugar democrático e igualitario	<i>“(...) quiero que sea una nación democrática, donde se escuchen las propuestas de</i>	

6	22.5%	<i>todos por igual</i> ". Claudia López	
7	22.5%	El Territorio concebido como un lugar de paz y tranquilidad <i>"Mi territorio es aquel donde no hay maldad, solo amor, felicidad y paz (...)"</i> Yeimy Rojas	

Fuente: Trabajos elaborados por los estudiantes.

Territorialidad

Las conceptualizaciones formuladas por los estudiantes también denotan un aspecto diferencial en términos de las subcategorías que subyacen o son inherentes al Territorio. Es por ello que, los educandos incluyen elementos que expresan una marcada concepción de Territorialidad, dado que consideran que el hombre ejerce poder y autoridad sobre el espacio que habita, y por tanto, es quien crea el Territorio. La ilustración 9, hace alusión a aquellos aspectos asociados con la Territorialidad, que fueron abstraídos de las definiciones construidas por los estudiantes en la valoración pedagógica inicial (Ver Anexo 6).

Territorialización

Siguiendo la lógica anterior, las conceptualizaciones planteadas por los escolares también enuncian características propias del proceso de Territorialización, en la medida que algunos de ellos afirman que es posible ocupar o apropiarse de otros territorios para aumentar su extensión y por ende, el poderío de quien lo gobierna. La ilustración 10, exalta los 4 aspectos más relevantes que versan sobre la Territorialización (Ver Anexo 7).

Representación Espacial

La Representación Espacial indudablemente constituye un elemento fundamental para la comprensión, interpretación y análisis de las dinámicas territoriales, por ello puede expresarse de múltiples maneras. En la ilustración 11, se aprecian 2 tipos de representación espacial identificados en la producción inicial de los estudiantes: uno que conserva características de Mapa (21%) y otro, que se asemeja a un Dibujo con un 79%. (Ver Anexo 8).

Por su parte, la multiplicidad de propuestas de organización territorial diseñadas por los estudiantes en dichas representaciones, responden a los niveles de apropiación que hace el ser humano del espacio en el que vive. Con referencia a lo anterior, la ilustración 12 versa sobre los tipos de organización territorial que se identificaron en la valoración inicial, tanto en las conceptualizaciones como en las representaciones espaciales realizadas por los escolares. Nótese el número y la variedad de propuestas que surgieron (9 en total), pues ello significa que los procesos de construcción del conocimiento tanto a nivel individual como social, implican necesariamente el intercambio y la negociación, no solo de ideas sino de percepciones, sentimientos y emociones territoriales (Ver Anexo 9).

Por otro lado, si se efectúa un contraste entre lo conceptualizado y lo representado gráficamente por los estudiantes, se encuentra que a nivel general, las representaciones gráficas contienen más elementos de los que se mencionan en el escrito, lo que quiere decir que dichos elementos complementan de una u otra manera lo que se propone literalmente.

La ilustración 13, muestra que el 79% de los educandos que participaron en la valoración inicial, mantienen una coherencia entre lo argumentado textualmente y lo espacializado, mientras que el 21% restante, se alejan un poco de lo que inicialmente plantean (Ver Anexo 10).

Cotidianidad

La presencia de aspectos cotidianos en el ejercicio escritural y gráfico realizado por los participantes, ponen de relieve el papel que juega la subjetividad en la construcción del Territorio, en tanto que es a través de ella que se crean vínculos y sentimientos espaciales, que permiten la consolidación de identidades culturales arraigadas en la pertenencia territorial. La ilustración 14 precisa los aspectos cotidianos que han marcado las experiencias territoriales de los educandos a lo largo de su vida (Ver Anexo 11).

Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados a partir de esta herramienta de valoración inicial específica, emergen una serie de necesidades de índole conceptual y pedagógica, que se constituyen en el punto de partida para la estructuración de la segunda parte de la *Intervención de Aula*.

Entre las necesidades más relevantes que se identificaron, sobresalen: 1) Precisar los elementos que componen el *Lenguaje Gráfico*, puesto que en las elaboraciones de los estudiantes hay una ausencia de referentes de orientación, las relaciones de magnitud son desproporcionadas y no se incluyen convenciones. 2) Abordaje teórico de aspectos relevantes asociados con el *Territorio*, dado que en pocas representaciones espaciales los escolares delimitan el territorio y las zonas que lo componen y, se evidencian mayores expresiones de continuidad que de discontinuidad. 3) Estimulación del *Pensamiento Espacial*, en la medida en que la dinámica local-global es desconocida por los educandos, las relaciones de vecindad no se establecen y no existen límites ni fronteras que identifiquen el Territorio.

Pese a las necesidades encontradas en esta herramienta de valoración inicial, también se hallaron algunas fortalezas, que pueden ser aprovechadas durante el desarrollo de la propuesta de intervención. Entre estos elementos positivos detectados en las construcciones de los estudiantes, se destacan: 1) Reconocen que el Territorio implica apropiación, 2) Todas las definiciones de

Territorio giran en torno al espacio en el que se vive, 3) Un gran número de aspectos de su cotidianidad están siempre presentes, 4) Poseen un amplio manejo simbólico para dotar de sentido al Territorio, 5) A través de las representaciones espaciales, se observa esa virtud innata del ser humano para elaborar mapas o cartografiar su entorno inmediato, 6) Expresan mejor sus ideas gráficamente, y 7) Comprenden que el Territorio se construye individual y colectivamente.

Con base en las necesidades y fortalezas derivadas de esta herramienta de valoración pedagógica inicial, se pone en funcionamiento la segunda fase de la intervención de aula, que consiste en el abordaje del núcleo temático, por medio de la articulación de las Estrategias AC y DUA, y de los elementos constitutivos de la Educación Inclusiva. Para armonizar esta intervención, a la luz de las dos estrategias y de los aspectos claves de la Educación Inclusiva, se tuvo como referente el *Informe de planeación y desarrollo de la intervención de aula* que se diseñó conjuntamente por las docentes investigadoras, en la medida que éste representa la carta de navegación en términos pedagógicos y didácticos.


Esta matriz de planeación de sesiones, se alimentó del núcleo temático que orienta esta experiencia y se construyó a medida que las clases se desarrollaban (Ver Anexo 12), puesto que el propósito era poder realizar ciclos de planificación, acción, observación y reflexión para mejorar permanentemente las prácticas de aula. En el caso de la presente experiencia, se lograron llevar a cabo 10 planeaciones de clase: 9 correspondientes a la ejecución del componente específico y una asociada con la evaluación del proceso; lo que demandó aproximadamente, 40 horas de ejecución.


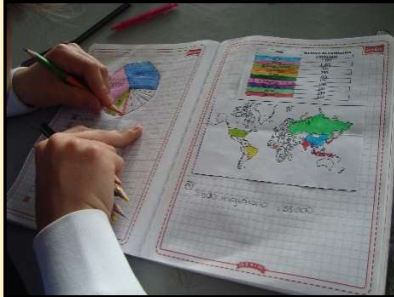
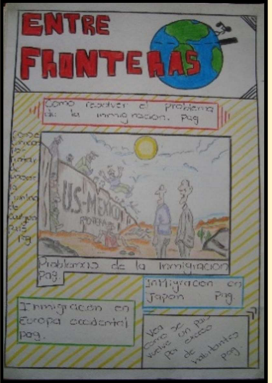

Cabe agregar, que para el desarrollo del núcleo y los subnúcleos temáticos que intervienen en esta experiencia, se involucraron tres asignaturas que dirige la docente coinvestigadora, esto es, Ciencias Sociales, Democracia, Ética y Valores Humanos; ya que el objetivo era articular la propuesta de intervención a los contenidos curriculares de dichas asignaturas y encontrar puntos

de convergencia entre éstas y el componente específico. De igual manera, es importante mencionar que fue indispensable la realización de 2 sesiones introductorias para preparar al grupo de estudiantes participantes, en el manejo de las dos estrategias de enseñanza (principios rectores del AC y del DUA, organización grupos de trabajo informal y establecimiento de acuerdos iniciales), dado que la asimilación de dichas estrategias en la realidad escolar, constituyen un nuevo reto para los estudiantes que no han tenido la oportunidad de trabajar cooperativamente.

Con el ánimo de hacer un panorama general de la propuesta diseñada para abordar el núcleo temático, en el marco de las categorías principales de esta investigación; se presenta la tabla 23, en la que se aprecia de manera simplificada, las 10 planeaciones de clase que se desarrollaron en esta experiencia.

Tabla 23. Síntesis de las planeaciones diseñadas en esta experiencia

SESIÓN	ASIGNATURA	NÚCLEO TEMÁTICO	SUBNÚCLEOS	TEMÁTICAS	ACTIVIDADES	REGISTRO
1	Ciencias Sociales	Territorio	Territorialidad Representación Espacial	Geografía de la Población (Población en la historia, Evolución y distribución de la población mundial)	-Organización de fragmentos sobre <i>Población</i> (Sentido Lógico) -Presentación colectiva material <i>Población</i> (Texto, video y audio) -Formulación y corrección de	

2	Ciencias Sociales	Territorialización	Territorio (Población y Territorio)	preguntas sobre los materiales - Elaboración de un organizador gráfico sobre <i>Población</i> (Espina de Pez)	
		Cotidianidad			
		Territorialidad	Geografía de la Población (Distribución, crecimiento, movilidad y estructura de la Población)	-Definición de conceptos claves sobre <i>Población</i> -Resolución de ejercicios sobre <i>Natalidad, Mortalidad, otros.</i> - Elaboración de una Revista Colectiva sobre <i>Movilidad de la Población mundial y sus efectos territoriales</i>	
		Territorialización	Territorio (Población y Territorio, Territorialidad, Territorialización).	- Juego Interactivo: <i>“Quién quiere ser millonario”</i>	
		Representación Espacial			
		Cotidianidad			
		Territorialidad	Revolución Francesa y Revolución Industrial	-Lectura e interpretación de imágenes sobre Revolución Francesa e Industrial.	
		Territorialización	(Causas, fases y consecuencias).		

3

Ciencias Sociales

Territorio

Representación Espacial

Territorio

(Población y Territorio,

Cotidianidad

Territorialidad, Territorialización).

-Elaboración de un Mapa Mental sobre la Revolución Francesa e Industrial.

-Juego de Roles: "Si tú fueras...".



4

Ciencias Sociales

Territorio

Representación Espacial

Territorio

(Población y Territorio,

Cotidianidad

Territorialidad, Territorialización).

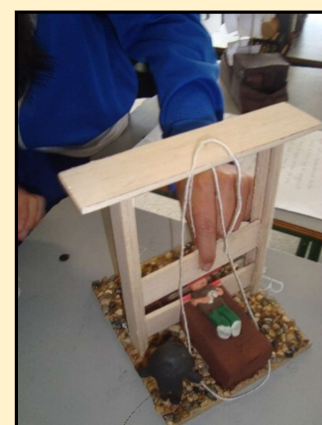
Contextualización sobre causas, fases y consecuencias de la Revolución Francesa e Industrial (Noticiero)


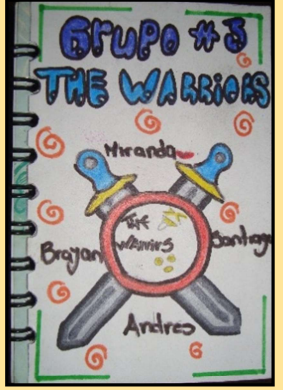
-Montaje y puesta en escena de una Radionovela sobre estas Revoluciones.

-Toma de apuntes y formulación de preguntas asociadas con las Radionovelas.



-Elaboración de Modelos Formales de las armas empleadas en la Revolución Francesa y de los Inventos creados en la Revolución Industrial.



<p>5</p> <p>Crea ción Identi dad Grupos Coope rativos</p>	<p>Estrategias de Enseñanza Aprendizaje</p>	<p>Aprendizaje Cooperativo</p>	<p>Identidad (Grupos Cooperativos de Base, Roles, Funciones).</p>	<p>-Juego Lúdico: <i>El Fútbol</i>.</p> <p>-Debate: <i>El Fútbol y la Inteligencia Colectiva. Construyendo Identidad propia.</i></p> <p>Contextualización grupos de cooperativos de base, roles y funciones (Pesca de Ideas).</p>	
	<p>Ciencias</p> <p>Sociales</p>	<p>Territorialidad</p> <p>Cotidianidad</p>	<p>Inteligencia Colectiva (Definición, principios, beneficios).</p>	<p>-Creación y socialización <i>Identidad Grupal</i>, distribución interna de roles (Adecuación Cuaderno Grupal)</p>	

6

Democracia

Territorio

Territorialidad

Dinámicas Territoriales Locales

(Historia, ubicación, debilidades, fortalezas
Localidad de Kennedy)

-Juego Didáctico sobre las dinámicas territoriales locales: *Los Datos temáticos.*

-Reconstrucción territorial de la localidad de Kennedy, a partir de un texto histórico (pasado)



Territorialización

-Elaboración de una Cartografía Social del Territorio Local de Kennedy (presente)



Representación Espacial

Expresiones de Ciudadanía
(Definición, tipos, importancia e impacto)

-Puesta en escena de un Monólogo sobre aspectos claves del Territorio Local de Kennedy (futuro)

Cotidianidad

7

Democracia

Territorio

Territorialidad	<p>Dinámicas Territoriales Barriales</p> <p>(Historia, ubicación, debilidades, fortalezas barrio Kennedy Central)</p>	<p>-Juego Didáctico sobre el Territorio Barrial: <i>Alcance una Estrella</i></p> <p>Contextualización sobre la identidad territorial (barrio) y construcción de ciudadanía (Lectura de Cartas)</p>
Territorialización		<p>-Reconstrucción Territorio Barrial, a través de un recorrido mental (Mapa Cognitivo y/o Perceptivo).</p>
Representación Espacial	<p>Expresiones de Ciudadanía</p> <p>(Identidad, sentido de pertenencia territorial)</p>	<p>-Elaboración de un Mapa de Arcilla Barrial, con base en el Mapa Cognitivo y/o Perceptivo.</p>
Cotidianidad		



Ética y
Valores
Humanos

Territorio

Territorialidad

**Dinámicas
Territoriales
Escolares**

(Emociones y
sentimientos
Territorio Escolar
Colegio Tom
Adams)

-Análisis de
Caricaturas de
Frato sobre el
Territorio Escolar
(Francesco
Tonucci).

-Creación de
títeres de figuras
de autoridad y
poder en la
escuela y
construcción de
una historia
colectiva.

-Elaboración de
un Mapa en tiza
sobre Emociones
y sentimientos
hacia el Territorio
Escolar (Yi Fu
Tuan).



Territorialización

Representación
Espacial

**Expresiones de
Ciudadanía**

(Actores, figuras
de autoridad y
poder,
Autoimagen
escolar)

-Diseño de
láminas
intercambiables
con autorretratos,
para la
construcción de
un Álbumes de
todo el grupo
(Microterritorio
Escolar)



Cotidianidad

9

Ética y
Valores
Humanos

Territorio

Territorialidad

Territorio y corporeidad

(Cuerpo como Territorio, Marcas territoriales del cuerpo, sentidos y cuerpo)

Territorialización

Representación Espacial

Expresiones de Ciudadanía

(Espacios Públicos <<Los No – lugares>> e identidad territorial)

Cotidianidad

-Cine-Foro:
Escrito en el cuerpo.

-Elaboración de un Pop-Up sobre el *Cuerpo como Territorio.*

-Realización de un Sociodrama sobre las marcas territoriales del cuerpo (Espacios públicos y cuerpos sensoriales)

-Valoración Pedagógica Final componente específico: *El Territorio como cuerpo.*



particular), puesto que el abordaje del núcleo temático (Territorio) y por ende, de los subnúcleos (Territorialidad, Territorialización y Representación Espacial), requería de un orden coherente, que facilitara el análisis y la comprensión. Desde esta perspectiva, la categoría y sus subcategorías se desarrollaron a partir de la ilustración 15, en la que se aprecia la escala de análisis que se empleó en las sesiones de clase.

Por otra parte, los recursos que utilizó el docente para llevar a cabo la intervención de aula, fueron de variada índole. Entre estos se subraya, el uso de recursos audiovisuales (cortometrajes, largometrajes, presentaciones interactivas, juegos didácticos, crónicas radiales), de apoyo (textos, láminas, imágenes, mapas, globos terráqueos, atlas) y elaborados para el desarrollo de algunas actividades (guías de trabajo, dados de cartulina, tarjetas de estrella, cartas de póker, peces de papel).

Sumado a lo anterior, la docente investigadora acudió a una serie de recursos para hacer el seguimiento al proceso adelantado, entre los cuales se encuentran: el diario de campo (Ver Anexo 13), el cuaderno de registro individual de los estudiantes, las rúbricas de autoevaluación diseñadas para cada sesión, las tablas de registro de contaminación auditiva (Ruido), los cuadernos de cada grupo cooperativo de base, los trabajos o productos elaborados por los educandos, los registros del desempeño académico de los escolares (planillas de cada asignatura), las tablas con los puntos de bonificación de cada grupo cooperativo, los registros fotográficos y audiovisuales que dan cuenta de los diferentes momentos de la intervención, entre otros.

Entre tanto, los hallazgos identificados luego del desarrollo del componente específico, permiten determinar una serie de fortalezas evidenciadas a lo largo de la intervención, como es el caso del aumento en la participación de los escolares en las actividades planteadas, la mejoría en los resultados académicos obtenidos en las tres asignaturas involucradas, la elaboración de

productos o trabajos novedosos asociados con el Territorio, la asimilación de destrezas cooperativas, la adecuación de las estrategias de enseñanza en sus prácticas de aula, la conexión entre los contenidos curriculares del grado y el núcleo temático, la ilación de estos contenidos con las escalas de análisis propuestas para el abordaje de la categoría central de la experiencia y la consolidación de los grupos cooperativos de base.

Como puede observarse, la intervención de aula arrojó hallazgos significativos en función de los objetivos formulados por la investigación, no obstante, se hizo necesario diseñar y aplicar una valoración pedagógica específica, que posibilitara vislumbrar el estado final en el que los estudiantes concluyeron el proceso. Para ello, se creó una actividad diferente a la formulada en la valoración inicial, porque los escolares cada vez demandaban nuevas didácticas; pero se conservó el mismo objetivo, es decir, conocer las conceptualizaciones que los escolares tejen en torno a la categoría central y a las subcategorías que orientaron la presente experiencia.

Esta actividad denominada *El Territorio como Cuerpo* (Ver Anexo 14), tomó como sustento la técnica del Cadáver Exquisito (juego de palabras y/o imágenes), en el que cada grupo cooperativo de base, debía construir su propia conceptualización de Territorio y posteriormente, plasmarla gráficamente en su cuerpo (específicamente en los antebrazos de cada integrante del grupo), de tal forma que cada uno dibujaba una parte y otro le daba continuidad a la imagen; tratando en la mayor medida posible, que lo representado correspondiera con lo conceptualizado.

Cabe mencionar que, al igual que en la valoración inicial, el análisis de los datos se basó en los principios de la teoría fundamentada, en tanto que se realizó la codificación abierta (34 códigos) de acuerdo con la frecuencia encontrada en las definiciones; la codificación axial que permitió agrupar los datos en tipologías o tendencias y observar los códigos más comunes y los más diversos en términos de las conceptualizaciones planteadas por los educandos; y la codificación selectiva,

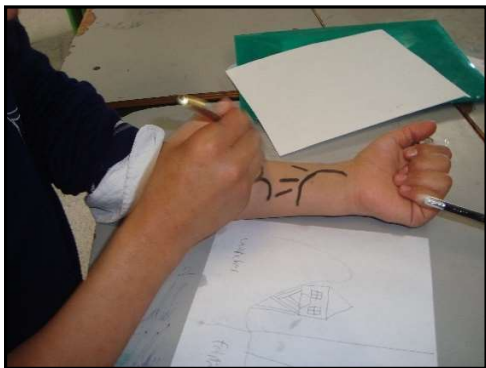
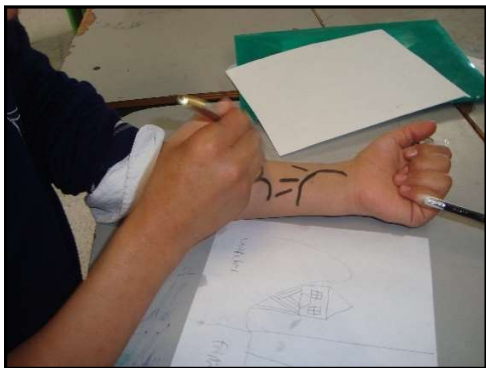


que facilitó la determinación final de las tipologías o tendencias más destacadas y la asignación del valor porcentual que representa cada una de ellas en relación con el conjunto de conceptualizaciones.

A continuación, se puntualizan los aspectos más relevantes que se encontraron en esta herramienta:

Territorio

Las conceptualizaciones de Territorio formuladas por los 10 grupos de base que se hicieron partícipes en la valoración final, se clasificaron en 7 tipologías y/o tendencias compartidas por algunos de ellos, según el caso. La tabla 24, muestra que 3 de las tipologías resultantes del análisis de la información, presentan mayor frecuencia entre los participantes, pues cada una registra un 20%, en contraste con los 4 restantes que alcanzan tan solo un 10%; lo que significa, que el 60% de los estudiantes (6 grupos de base), se ubican en las tres tendencias que más códigos comunes inscribe, mientras que el 40% sobrante (4 grupos de base), se sitúan en las otras 4 tipologías señaladas.

Tabla 24. Conceptualizaciones de Territorio derivadas de la valoración final

CONCEPTUALIZACIONES DE TERRITORIO			
Nº	TIPOLOGÍA Y/O TENDENCIA	EJEMPLO	REGISTRO
1	El Territorio concebido como un espacio demarcado por límites y fronteras 10%	<i>“Es un espacio diferenciado por líneas, en el que nadie puede entrar si no es autorizado por sus gobernantes (...)”</i> Grupo Base N° 1	
2	El Territorio como una zona en la que se deben cumplir reglas 10%	<i>“El Territorio es una zona o un lugar habitado por personas, las cuales tienen que cumplir las reglas políticas decretadas por las autoridades”</i> Grupo Base N° 2	
3	El Territorio entendido como un espacio que puede ser ocupado por cualquier persona 10%	<i>“El Territorio es el espacio que puede ocupar cualquiera, sin importar la clase económica que tenga (...)”</i> Grupo Base N° 4	
4	El Territorio visto como un lugar específico en donde se convive con varias personas 10%	<i>“(...) es en donde convivimos, sea pequeño o grande, bonito o feo con personas de todo tipo: groseras, bravas, felices, fiesteras (...)”</i> Grupo Base N° 5	
5	El Territorio concebido como un lugar con distribuciones o divisiones internas 20%	<i>“Es un lugar como una ciudad o un Estado, que, de acuerdo con su extensión, puede ser dividido en barrios o localidades”</i> Grupo Base N° 3 y 7	
	El Territorio entendido como un espacio	<i>“(...) es un lugar o sitio determinado donde una</i>	

6	delimitado en el que se vive y en el que se puede expresar libremente	<i>población o grupo de personas, deciden habitarlo y formar un ambiente para poder expresarse libremente”</i>	20%	Grupo Base N° 6 y 10	
7	El Territorio como un espacio que es dominado por las especies que lo habitan	<i>“(…) es un espacio en el cual habitan especies que lo controlan y dominan permanentemente (...)”</i>	20%	Grupo Base N° 8 y 9	

Fuente: Trabajos elaborados por los estudiantes.

Territorialidad

En las definiciones enunciadas por los grupos de base, también se incluyen elementos que expresan una marcada concepción de Territorialidad, dado que consideran que el hombre ejerce poder y autoridad sobre el espacio que habita, y por tanto, es quien crea el Territorio. La ilustración 16, hace mención a aquellos aspectos asociados con la Territorialidad, que fueron extraídos de las conceptualizaciones construidas por los 10 grupos de base, en el marco de la valoración pedagógica final (Ver Anexo 15).

Territorialización

En concordancia con la panorámica anterior, las conceptualizaciones formuladas por los grupos base, enuncian igualmente características propias del proceso de Territorialización, ya que algunos de ellos delimitan su Territorio, mostrando la separación entre zonas marginadas y reconocidas; mientras que otros conciben la posibilidad de ampliar el dominio territorial que se tiene, a partir de la modificación de límites o fronteras (Ver Anexo 16).

Representación Espacial

Sin duda alguna, esta cualidad inherente a la condición humana, en la que se logran trazar esquemas espaciales que aluden a las experiencias que se viven cotidianamente en el Territorio, puede tener diferentes expresiones. Por ello, en la ilustración 17, se observa un solo tipo de representación espacial identificado en la producción final de los grupos de base, en la que se aprecian características relacionadas con el Dibujo (Ver Anexo 17).

Por su parte, las propuestas de organización territorial diseñadas por los 10 grupos de base, responden a los niveles de apropiación que hace el ser humano del espacio en el que habita. Por esta razón, en la ilustración 18 se vislumbran los tipos de organización territorial que se identificaron en la valoración final, tanto en las conceptualizaciones como en las representaciones espaciales realizadas por los grupos (Ver Anexo 18).

Por otro lado, si se realiza un contraste entre lo conceptualizado y lo representado gráficamente por los grupos, se encuentra que a nivel general, las representaciones gráficas contienen más elementos de los que se mencionan en el escrito; lo que significa, que dichos elementos complementan lo que se propone literalmente. La ilustración 19, muestra que el 80% de los educandos que participaron en la valoración final (8 grupos de base), mantienen una coherencia entre lo argumentado textualmente y lo espacializado, mientras que el 20% restante (2 grupos de base), se alejan un poco de lo que plantean inicialmente (Ver Anexo 19).

Cotidianidad

La presencia de aspectos cotidianos en el ejercicio escritural y gráfico realizado por los 10 grupos, pone en evidencia el papel que representa la subjetividad en la construcción del Territorio, en tanto que es a través de ella que se crean sentimientos y vínculos espaciales, que posibilitan la

consolidación de identidades culturales arraigadas en la pertenencia territorial. La ilustración 20 puntualiza los aspectos cotidianos más citados por los grupos cooperativos, tanto en sus conceptualizaciones como en sus representaciones espaciales (Ver Anexo 20).

Como ya se ha aclarado, esta herramienta de valoración permitió establecer el estado final en el que los estudiantes (grupos de base) concluyeron el proceso, en términos del componente específico; sin embargo, también se hizo necesario identificar la percepción final que éstos tienen en relación con la Educación Inclusiva y las Estrategias de enseñanza y aprendizaje (AC y DUA), luego de la implementación de la propuesta. Teniendo en cuenta lo anterior, se aplicó nuevamente el *Cuestionario general de percepción de los procesos de inclusión y estrategias de enseñanza y aprendizaje*, como herramienta de valoración pedagógica general final; con el propósito de valorar las prácticas de aula orientadas por la docente investigadora y establecer relaciones con los hallazgos encontrados en la valoración inicial (docente que orientó el área de Ciencias Sociales el año anterior, en este grado).

Con base en las anteriores consideraciones, se lleva a cabo el mismo procedimiento que se empleó en el procesamiento de los datos obtenidos en la valoración general inicial, es decir, por medio del programa Microsoft Office Excel. Una vez se realizó el proceso para la identificación de los ponderados totales en cada subcategoría del cuestionario, se concluyó que la percepción de los educandos es satisfactoria, dado que se alcanza un ponderado total de 82.9/100. Este valor se traduce en los datos arrojados en las 5 subcategorías, que en todos los casos, son mayores que 80. Es importante señalar, que la subcategoría Participación es la que registra la ponderación más alta con un 86.8, en comparación con las otras 4 (Aprendizaje, Currículo, AC y DUA) que se ubican entre 80.3 y 82.6.

La figura 34, presenta de manera conjunta, los ponderados totales de las 5 subcategorías, con el fin de facilitar una lectura general de la percepción de los escolares en relación con la propuesta implementada.

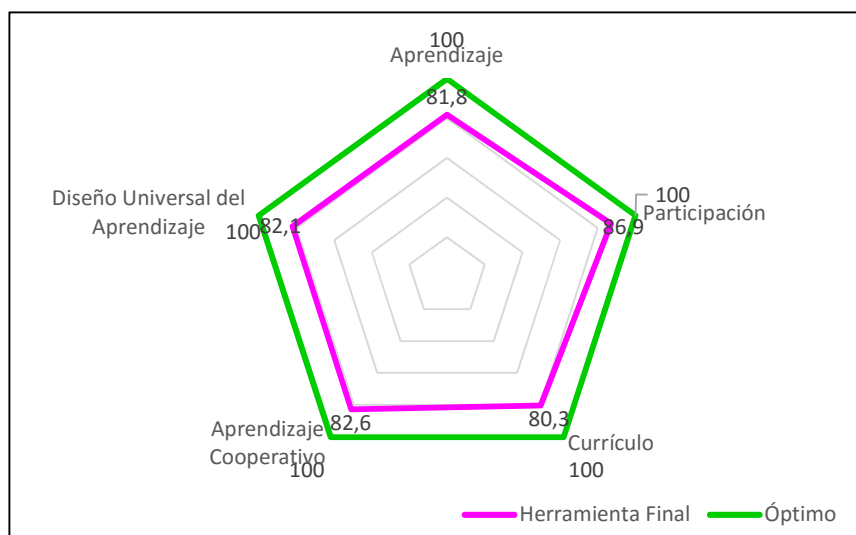


Figura 34. Ponderados Totales Herramienta Final

Ahora bien, si se contrastan los ponderados registrados en la valoración pedagógica inicial con los de la final, se observa un aumento en la última aplicación, de 6.8; lo que quiere decir, que la percepción de los escolares ante el proceso adelantado por la docente investigadora, es altamente significativa. Es así como en todas las subcategorías, los ponderados de la valoración final, superan a los de la inicial.

La figura 35, indica de manera comparativa, los ponderados obtenidos en las 5 subcategorías, tanto en la valoración inicial como en la final.

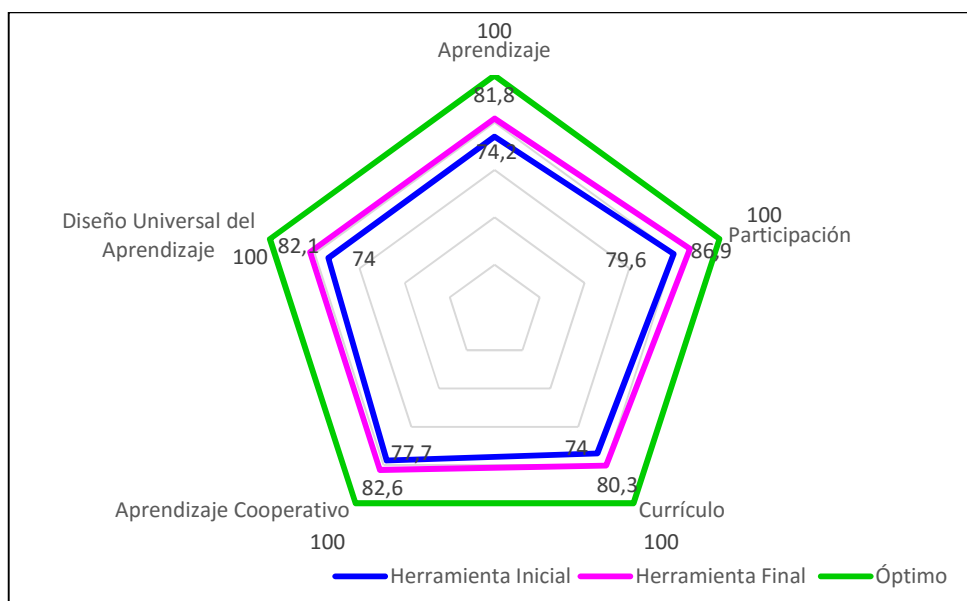


Figura 35. Comparación ponderados Totales Herramienta Inicial y Final

Teniendo en cuenta, que el propósito de esta valoración pedagógica general final buscaba indagar acerca de la percepción de los estudiantes frente a la presente propuesta de intervención, se opta por la realización de una actividad adicional de retroalimentación del desempeño de los grupos de trabajo cooperativo, que serviría como complemento a la herramienta de valoración; ya que por medio de ésta, se recogería información cualitativa valiosa para la investigación. En este orden de ideas, se decidió adecuar una técnica de aprendizaje cooperativo conocida como *El Equipo de Manuel*, con la cual los grupos de base, tendrían la oportunidad de reflexionar sobre su funcionamiento, a través de la identificación de las ventajas y las desventajas de trabajar cooperativamente.

En el marco del proceso de adecuación de la técnica, se consideró que además de las ventajas y desventajas, también era necesario incluir algunos aspectos que serían útiles para determinar el nivel de incidencia de esta propuesta de intervención de aula. La ilustración 21, corresponde con la estructura de un Mapa Mental que fue diseñado para recopilar información

general sobre todo el proceso desarrollado, y en particular, sobre la experiencia que vivieron los estudiantes en el trabajo en grupos cooperativos (Ver Anexo 21).

Finalizada la aplicación de esta última herramienta de valoración final, se realizó una plenaria, para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de socializar sus experiencias grupales, a partir del mapa mental. Los aspectos más relevantes reseñados por los 38 estudiantes que participaron en esta actividad complementaria, se condensan en la tabla 25 (Ver Anexo N° 22).

Como puede observarse, la diversidad de aspectos señalados por los educandos en esta evaluación de su experiencia grupal, pone de relieve los niveles de incidencia de la intervención de aula, en la medida que se reconoce tácitamente la adquisición de algunas destrezas cooperativas, al igual que se señalan las características básicas de estrategia AC. Estos nuevos hallazgos relacionados con la experiencia propiamente dicha, se constituyen en la clave para determinar no solo el alcance de esta propuesta pedagógica sino, además, para trazar una ruta de acción que le sea útil a futuras investigaciones, interesadas en promover una educación más inclusiva.

Triangulación de Categorías de Análisis

Experiencia 1. Colegio El Libertador

De acuerdo con los resultados obtenidos luego de la implementación en el aula en la Institución Educativa Distrital El Libertador (Colegio A), y en correspondencia con la pregunta auxiliar de investigación ¿Cómo inciden las estrategias de aprendizaje cooperativo y diseño universal para el aprendizaje en el desarrollo de competencias básicas en niños y niñas de grado segundo en el marco de una Educación Inclusiva?, se presentan a continuación la triangulación de los hallazgos encontrados en el análisis de la información, la observación permanente, los registros en los diarios

de campo y los trabajos de los estudiantes de la siguiente manera: 1. Educación Inclusiva – Estrategias de Enseñanza y 2. Estrategias de Enseñanza – Núcleo Temático.

1. Educación Inclusiva – Estrategias de Enseñanza.

Las estrategias de enseñanza permitieron a los estudiantes motivarse a sí mismos para reconocer y cambiar sus actitudes, poner en evidencia sus capacidades y aportar a los procesos de convivencia y académico propios y de sus compañeros. Es así, que cada actividad realizada buscó desarrollar la categoría Educación Inclusiva desde la realidad del aula, permitiendo a la docente reflexionar sobre otras formas de planear, ejecutar y evaluar cada parte del proceso educativo de forma inclusiva y en correspondencia con las estrategias propuestas.

Luego del análisis de los datos registrados, se pudo observar que, la implementación de las dos estrategias articuladas, permitieron hacer un aporte importante en las subcategorías de Aprendizaje y Participación, dado que la información clara fue un factor relevante para los estudiantes, ya que pudieron conocer los objetivos, los criterios y las formas de presentación de cada actividad, esto les permitió comprender las temáticas, participar y hacer sus trabajos acertadamente, compartirlos y ayudar a sus compañeros cuando lo requirieron independiente de sus niveles y ritmos para aprender. El uso mapas mentales les facilitó acceder a la información de manera concreta, precisa y ágil, fueron determinantes para la mayoría de los estudiantes, sin embargo, la falta de conocimiento de la herramienta de mapas mentales limitó su funcionalidad para algunos de ellos, por lo cual la tutoría entre iguales y la cooperación fueron fundamentales en el proceso de construcción colectiva.

Así mismo, el uso de elementos como la lista de chequeo, las guías de planificación y las rúbricas, permitieron a los estudiantes reconocer las estructuras de las actividades y facilitó la

comprensión y la acción en el aula, teniendo así presente lo que deben hacer, para avanzar y alcanzar el objetivo propuesto, disminuyendo las barreras para el aprendizaje y la participación.

En cuanto a la subcategoría Currículo Inclusivo, los estudiantes con estilos y ritmos diferentes de aprendizaje manifestaron un apoyo por parte de sus pares, asimismo, las actividades planteadas desde las estrategias de enseñanza permitieron que los educandos interactuaran acorde con las temáticas y mejoraran la comprensión de las mismas, logrando obtener mejores resultados en el rendimiento académico.

2. Estrategias de Enseñanza – Núcleo Temático

Las estrategias de enseñanza aportaron a la competencia del saber, puesto que, la tutoría entre iguales, la información clara y el conocimiento público de criterios, les permitió acercarse a los objetivos de manera constante y apropiada, logrando que la participación y expresión de conocimientos fuera más segura por parte de estudiantes tímidos, además que contaran con el apoyo y la motivación del grupo al cual pertenecían.

En este mismo sentido, en la subcategoría Convivir, hacer parte de un equipo de trabajo, como el grupo cooperativo, permitió a los estudiantes sentirse parte de un colectivo, apropiarse de comportamientos que beneficiaran a todos los integrantes del grupo, les facilitó mejorar su adaptación en las relaciones con nuevas personas, mejorar su disposición para compartir con sus pares y modular sus formas de relacionarse entre sí. Sin embargo, existió permanente búsqueda de los amigos que estaban en otros grupos para hacer preguntas o pedir elementos con los cuales se contaba en el grupo cooperativo, esta situación fue persistente durante toda la intervención, lo que implicó que se transversalizaran los puntajes por equipo, los reconocimientos por cumplimiento y la publicación de las normas en los muros del salón; estas tácticas coadyuvaron a mantener los

propósitos de la clase y contribuyeron a que los estudiantes respetaran su tiempo de trabajo y a reconocer que las relaciones de afecto se mantienen así se pertenezca a grupos diferentes.

Por otro lado, en la subcategoría del hacer, los estudiantes manifestaron que identificar las rutinas les facilitó desarrollar los procesos cognitivos y procedimentales, reconocer cada momento de clase, les ayudó a establecer conexiones entre los objetivos y el uso del tiempo. No obstante, establecer dichas rutinas, en un primer momento fue difícil, debido a que los educandos no tenían la experiencia de formación de hábitos, acuerdos o normas permanentes en sus clases; el trabajo constante en las destrezas cooperativas contribuyó a que los estudiantes apropiaran la competencia del ser, a través del cumplimiento de normas, acuerdos y mejoraran la calidad de sus trabajos y actividades.

La diversidad en actividades implicó que la docente tomara un tiempo amplio en realizar las planeaciones, preparar el material, buscar los complementos en TIC's y en adecuarlos a la edad, gustos o necesidades del curso, sin embargo, el uso combinado de las estrategias permitió un avance significativo en la expresión de saberes, en la participación de todos los estudiantes e influyó, en la valoración de las creaciones colectivas y el reconocimiento positivo de los esfuerzos; ayudó a mejorar el autoconcepto de los estudiantes tímidos, con bajo rendimiento académico y a que la atención no se concentrara en los estudiantes extrovertidos.

Las estrategias de enseñanza tuvieron una incidencia positiva en la actitud de los estudiantes para aceptar y valorar a sus pares en el trabajo en pequeños grupos y en las asambleas generales; no obstante, el aprendizaje cooperativo requirió un trabajo más profundo y permanente con los estudiantes, su estadio cognitivo permitió iniciar la formación en destrezas cooperativas, pero, no desarrollar a cabalidad los roles o tener autonomía para definir por sí solos actividades concretas

frente a su aprendizaje, estos elementos requieren seguir en proceso de fortalecimiento, para que lo incorporen en su esquema mental y que puedan ser parte de su estructura cognitiva.

Es así, como la edad de los estudiantes influyó en el desarrollo de las estrategias, puesto que la dependencia del adulto (en este caso la docente), la búsqueda permanente de aprobación y esa pugna interna entre decidir por lo que quieren o por lo que otros quieren de ellos, interfirió en sus decisiones y sus acciones, les hizo dudar entre defender sus opiniones o buscar aprobación en el grupo, limitando la posibilidad de expresión de saberes o creación de actividades. En este mismo sentido, la teoría del AC se refiere a grupos de educación básica con estudiantes que cumplen roles, sin embargo, en grado segundo por su estadio de desarrollo, tener y cumplir con los roles específicos se puede convertir en un limitante, debido a que es una actividad que requiere de autonomía y seguridad, las cuales están en proceso a esta edad, por eso puede hacerse un acercamiento a la formación para que los educandos comprendan las funciones, las desarrollen poco a poco.

Al mismo tiempo, las exposiciones, el reconocimiento público y privado, la motivación y el compromiso constante entre los estudiantes y la docente, facilitó que los educandos con bajos rendimientos, participaran y se esforzaran para alcanzar los objetivos de cada clase. Estas actividades requieren de trabajo permanente en cualquier aprendizaje, les permite reconocer sus capacidades y les da pautas para mejorar en sus habilidades y enriquecer su ser interior, es así como las competencias básicas permiten que los estudiantes se formen de manera integral en el aula y no solo en el conocimiento (saber).

De acuerdo con lo anterior, las competencias básicas se desarrollan paulatinamente acorde con la edad de los estudiantes, es fundamental que los docentes contemplen estas particularidades

del aula, ya que en esta medida pueden activarse las habilidades necesarias para que los educandos fomenten la independencia, seguridad, autoestima, autorregulación y compromiso consigo mismos.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje AC y DUA, trabajadas en el marco de la educación inclusiva permitieron a los estudiantes mejorar su competencia de convivir con los demás, acercarse a la negociación de decisiones, ceder ante sus opiniones y aceptar las de otros como válidas así fueran diferentes, situación que no les fue fácil porque su pensamiento está aún en la etapa egocentrista. Sin embargo, fue un reto para los educandos lograr acuerdos, creaciones y actividades cooperativas; sus logros fueron reconocidos por sí mismos, reconocieron la posibilidad de mejorar y ayudaron a sus compañeros para ser mejores.

Experiencia 1. Colegio Entre Nubes Suroriental

Luego de haber revisado las diferentes herramientas que permitieron recoger la información necesaria para la presente investigación, a saber: cuestionario general de percepción de los procesos inclusivos y de estrategias de enseñanza, cuestionario de valoración pedagógica de competencias básicas, diarios de campos, rúbricas, trabajos realizados por los estudiantes, reportes de notas, registros fotográficos, audios, verbalizaciones de los estudiantes, entre otros, es necesario realizar un análisis de los resultados y presentar los principales hallazgos en relación con el problema de investigación planteado en el presente estudio.

Es fundamental señalar que haber planeado y realizado una intervención que incorpore simultáneamente dos estrategias pedagógicas altamente significativas como son: Aprendizaje Cooperativo (AC) y Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), representó un gran avance en los diferentes procesos de Educación inclusiva de los estudiantes del grado 201 JT del Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED. Al triangular las categorías y sus respectivas subcategorías se encontró:

1. Aprendizaje-Estrategias de Enseñanza: AC y DUA

En cuanto a la categoría Educación Inclusiva y su subcategoría Aprendizaje, se puede afirmar que esta combinación de estrategias (AC y DUA), permitió que mayor cantidad de estudiantes comprendieran los temas abordados durante las sesiones de clase, dado que las múltiples formas de presentación que plantea el DUA facilitaron que los estudiantes con diversos ritmos y estilos de aprendizaje, accedieran a los contenidos trabajados. Así mismo, el AC facilitó que los estudiantes identificaran sus habilidades, las aprovecharan y se concentraran en ellas y no en sus carencias. De igual manera, estas estrategias en los procesos de evaluación posibilitaron que más niños aprobaran la asignatura, pues cambiaron la percepción que tenían de sí mismos en cuanto a su rendimiento académico, ya que tuvieron la oportunidad de mostrar sus saberes de diversas maneras, acorde a las diferentes formas de expresión que plantea el DUA. Estos avances se vieron reflejados en las verbalizaciones o escritos que hicieron los estudiantes de lo aprendido, en las evaluaciones y en los reportes de notas.

2. Participación- Estrategias AC-DUA

En cuanto a la Participación uno de los resultados más importantes fue haber logrado que la gran mayoría de estudiantes del grado 201 JT, aún los más introvertidos, los que presentaban dificultades de comportamiento y los que evidenciaron problemas de aprendizaje, participaran en las actividades propuestas a lo largo de la intervención. Para ello, fue necesario hacer lo posible por generar un ambiente de respeto, aceptación, valoración y confianza, en donde todos los estudiantes pudieron expresarse con libertad, para ello se propuso evitar el uso de apodos, burlas o comentarios negativos. De igual manera el fomentar el uso de múltiples formas de expresión que plantea el DUA y la conformación de grupos cooperativos motivó aún más la participación de los

niños. Otro importante factor que influyó en el incremento de la participación fue que el docente, escuchará y apoyara a los estudiantes, pues esto los motivó a hacerlo entre ellos.

3. Currículo Inclusivo-Estrategias AC-DUA

En cuanto a la Subcategoría Currículo Inclusivo, se puede afirmar que las pautas vinculadas a los principios del DUA fueron eje fundamental en la planeación de las sesiones educativas que conformaron la intervención de la presente investigación. Se buscó que los contenidos fueran accesibles a todos los estudiantes independientemente de su estilo, ritmo, nivel de aprendizaje o condición particular, cada pauta fue elegida con el fin de que respondiera a las particularidades de cada sesión educativa.

En este mismo sentido, es importante señalar que en todo momento se buscó identificar las necesidades educativas de los estudiantes y se determinó encontrar la forma de responder efectivamente a dicha necesidad, de tal manera que todos los estudiantes pudieran aprender y participar en igualdad de condiciones. Fue muy evidente el alivio, alegría y satisfacción que experimentaron algunos estudiantes que presentaban dificultad en la adquisición del proceso lecto escritor, cuando recibieron el apoyo que necesitaban por parte de sus pares, estudiantes de cursos superiores (servicio social) y docente.

Implementar de manera gradual los componentes de la estrategia Aprendizaje cooperativo e incorporar simultáneamente los principios del DUA en una sesión de clase, fue una experiencia determinante para la formación integral de estudiantes y de la docente. Los primeros pudieron vivenciar una educación que los tuviera en cuenta de manera particular y la segunda experimentaron la satisfacción de contar con estrategias que les permitieran abordar efectivamente

situaciones para las cuales no habían encontrado solución a pesar de los múltiples intentos que se habían hecho.

Muchas preguntas, inquietudes y dilemas fueron respondidas al poner en acción estas importantes estrategias de enseñanza. Cada una de ellas, por si sola representó un invaluable aporte a la educación en general y un paso trascendental hacia la educación inclusiva, combinadas, se potencializaron una a la otra para provocar transformaciones significativas en el grado 201 Jornada tarde que tuvo el privilegio de aprovecharlas en el marco de la presente investigación.

4. Competencias Básicas -AC y DUA

La articulación del AC y DUA aportó significativamente para la adquisición y fortalecimiento de competencias básicas de los estudiantes del grado segundo: el proceso de formación en destrezas cooperativas, la aplicación de las pautas vinculadas a los principios del DUA, la conformación de los grupos cooperativos y todos los demás procesos que se llevaron a cabo en el aula permitieron que *el SER, el SABER, el HACER y CONVIVIR* en cada uno de los estudiantes fuera formado lo cual fue muy evidente durante las sesiones de clase.

a. Ser

En cuanto al desarrollo del *Ser*, se puede afirmar que los estudiantes, dados los procesos que planteó la combinación de las estrategias de enseñanza AC Y DUA, fortalecieron su estima propia, su identidad, el reconcomiendo de sus habilidades y de sus emociones y el control de ellas, pues los diferentes ejercicios propuestos determinaban un actuar ligado al desarrollo de los mencionados factores. El ser llamado por su nombre evitando apodos, que sobre su pupitre reposara su nombre como un sello de distinción, que el docente no

permitiría que se usaran apodos, fue determinante para fortalecer el Ser de los estudiantes. Tener en cuenta sus ideas, identificar sus necesidades y brindarles apoyo además de fomentar la participación les hizo sentirse valorados y respetados.

b. Saber

La combinación de estrategias de igual manera permitió que los estudiantes recibieran la información de diversas maneras y que pudieran expresar lo aprendido de formas diferentes, lo cual favoreció que los contenidos fueran aprehendidos más fácilmente. El poder aportar a los trabajos grupales desde sus habilidades, también potencializó la adquisición de conocimientos. Incorporar las estrategias AC y DUA a los procesos de evaluación, benefició a aquellos estudiantes que normalmente obtenían bajas notas, pues finalmente (al tener otras formas de expresarse) pudieron mostrar sus conocimientos.

c. Hacer

La implementación de las estrategias combinadas, facilitó que los estudiantes siempre tuvieran un producto de la sesión de clase, realizado por ellos, que pudieran todos aportar a la consecución de los objetivos y que consolidaran de forma práctica lo aprendido durante la sesión.

d. Convivir

Desde el primer momento de la implementación, los estudiantes experimentaron nuevas situaciones en cuanto a la relación con sus pares, pues tuvieron que trabajar con compañeros con los que no lo hacían habitualmente, esto representó para ellos que tuvieran que adaptarse a nuevas circunstancias y esforzarse por relacionarse adecuadamente: Aquellos que siempre habían sido los líderes, tuvieron que aceptar que otros también tenían conocimientos que aportar, y otros que no participaban o aportaban, tuvieron que asumir la

responsabilidad de hacerlo. Estos cambios provocaron, expresiones emocionales, en las cuales tuvo que intervenir la docente para resolver los impases. Todo lo anterior permitió que los estudiantes en gran medida maduraran, aprendieran a controlar sus emociones y funcionaran como grupo.

Experiencia 2. Colegio Salitre Suba

Los resultados de esta investigación, desde el análisis de las categorías de educación inclusiva y estrategias de aprendizaje, con sus respectivas subcategorías, tuvieron como referente diversas herramientas de recolección de información como los diarios de campo, los trabajos de los estudiantes y el cuestionario de percepción general y específica inicial y final.

A continuación, se hace un análisis detallado de los cursos 303 y 304, triangulando las categorías, educación inclusiva y estrategias de aprendizaje, así como las subcategorías; aprendizaje, participación, currículo inclusivo, AC y DUA; registrando los hallazgos de las diferentes herramientas de recolección de información.

Educación Inclusiva – Estrategias de Enseñanza.

En el componente de educación inclusiva los estudiantes manifestaron cambios contundentes a nivel convivencial puesto que las observaciones de campo muestran como los niños desarrollan habilidades sociales importantes como la empatía, el amor, sentido de protección, lealtad, comprensión y aceptación a la diferencia. Por lo anterior estos resultados se generalizaron en las relaciones cotidianas dentro y fuera del aula, donde al finalizar las sesiones no era importante como al inicio estar con sus amigos, sino con su grupo cooperativo para trabajar en los objetivos propuestos.

El uso de diversas herramientas didácticas incide en el **aprendizaje** respetando las diferencias individuales en los estudiantes. De esta manera, la motivación hacia el aprendizaje está relacionada con recursos tales como las tecnologías de la información y la diversidad en ambientes de aprendizaje. A lo largo de la intervención, se evidencian respuestas positivas cuando se cambian didácticas y metodologías tradicionales a didácticas innovadoras y acordes a las necesidades de los estudiantes, eliminando las barreras para el aprendizaje.

Por otro lado, al dinamizar los grupos cooperativos se genera mayor disposición de los niños hacia los contenidos en las clases y las actividades propuestas, que si se realizaran de forma individual. De esta manera, en la subcategoría de **Aprendizaje Cooperativo**, los niños valoran y respetan el proceso de aprendizaje de sus compañeros, optando por actitudes altruistas a la hora de obtener logros grupales, como lo muestra la actividad propuesta en la sesión número 2, 4 y 9; donde los niños para desarrollar la actividad tienen en cuenta todos los puntos de vista de los integrantes de su grupo y les permiten a sus compañeros participar de manera activa.

Dado que la mayoría de las clases fueron grupales, los niños aprendieron a ser tutores de sus compañeros superando los obstáculos, prestando ayuda con agrado al interior de los grupos, expresando con frecuencia su preferencia a trabajar de manera grupal y no individual.

Por otro lado, las observaciones de campo evidencian que los estudiantes a medida que se desarrollaban las sesiones fomentaban entre sus compañeros el respeto y la tolerancia por la diferencia, en especial con los estudiantes con discapacidad cognitiva o de bajo rendimiento académico, adoptando una actitud de apoyo y motivación para el logro de objetivos.

En cuanto a la subcategoría de **participación** los estudiantes de los cursos 303 y 304 consideran importante compartir ideas y opiniones validando los conocimientos previos. Además,

la comunicación es más efectiva cuando se comparte en grupo, que cuando se trabaja de manera individual, mejorando hábitos de escucha y optimizando los canales de comunicación.

La motivación de los estudiantes mejoró en la medida que las actividades propuestas iban acordes a sus ritmos de aprendizaje, puesto que a través del éxito y la motivación de sus compañeros en la realización de las mismas, aumentó su interés y expectativas en los procesos de aprendizaje. De tal manera, que la flexibilización curricular y los ajustes realizados en el diseño e implementación de las estrategias incidió en la motivación, el desempeño académico y la interacción entre pares mejorando la resolución de conflictos.

Lo anterior indica, que los niños son más respetuosos con el punto de vista de los demás, resuelven problemas al interior del grupo de una manera compartida y aumenta la participación en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, las actividades propuestas por las docentes están diseñadas para que todos los estudiantes participen de manera activa y motivada para el logro de los objetivos.

En contraste, se puede decir que al iniciar la conformación de los grupos cooperativos, los niños presentan dificultades para determinar el nivel de participación de sus integrantes, evidenciando conflictos y trabajando en cierta medida de manera individual para el logro de objetivos, hasta que se interiorizaron las dinámicas de interacción de los grupos. Lo anterior indica, que cuanto más se realicen actividades cooperativas, mayor será la incidencia en habilidades y destrezas cooperativas, aumenta la motivación, mejoran los niveles de comprensión y se fortalece las competencias propositivas de los estudiantes.

Desde las prácticas inclusivas, las adaptaciones múltiples de los objetivos curriculares incidieron sobre el alcance de los logros de los estudiantes, así como permitieron una evaluación

equitativa que tuvo en cuenta la diversidad. De esta manera, las actividades diseñadas en la planeación propuesta, no excluyen a ningún estudiante, por el contrario, le permite mayor participación y evita al máximo ser etiquetados; así la planeación permitió abordar no solo contenidos, sino fortalecer habilidades sociales y emocionales.

Partiendo de lo anterior, se puede decir que la propuesta incidió de manera positiva en el desempeño de los estudiantes en los niveles de comprensión, aspecto que se evidenció en el rendimiento académico de cada una de las asignaturas, en especial de los estudiantes que iniciaron el año con dificultades de aprendizaje, así como en las actividades realizadas por el colegio como el simulacro de las pruebas saber, donde mejoraron en el seguimiento de instrucciones, la forma de responder la prueba, así como en el análisis de las preguntas en lenguaje.

En la subcategoría de estrategias **DUA** se puede decir que los estudiantes mostraron mayores niveles de desempeño académico con respecto a las prácticas tradicionales; ya que el apoyo de los diversos medios de representación permitió que se activaran los diferentes canales para el aprendizaje; esto se evidenció en la sesión 1, 3 y 8, donde a partir de material audiovisual desarrollaban actividades con altos niveles de motivación.

Dado que las didácticas responden a las características de todos los estudiantes, la motivación permitió la aprehensión del conocimiento y se evidenció que el uso de tecnologías de la información y herramientas diversas dinamizaron los grupos de trabajo y permitieron la distribución de roles al interior del mismo. Por lo anterior, se minimizaron las barreras para el aprendizaje, estimulando ambientes de aprendizaje inclusivos. Frente a la resistencia de los estudiantes al iniciar la conformación de los grupos cooperativos a aceptar la diferencia, se observó que el uso de diferentes recursos estimuló el ambiente positivo de los grupos.

Por otro lado, al ser implementada la estrategia **AC** los estudiantes consideran importante el respeto por las ideas y opiniones de todos, fomentando la resolución de conflictos de manera efectiva al interior del grupo dado que se desarrollan valores fundamentales de solidaridad, ayuda y compromiso. Dichos valores fomentaron no solo el aprendizaje significativo, sino que promovieron la identidad dentro de los grupos cooperativos aportando a patrones de competencias ciudadanas.

Núcleo Temático - Estrategias de enseñanza (AC y DUA)

En el núcleo de comprensión lectora los estudiantes a partir del **Diseño Universal del Aprendizaje** encontraron nuevas formas de leer y comprender, como se evidenció en la sesión 3, 6 y 7; lo que motivó a los estudiantes que presentan dificultades en el área de lectoescritura, a desarrollar las actividades de una forma diferente, obteniendo logros tanto individuales como grupales.

A partir de las estrategias del DUA, se observó cambios donde los estudiantes expresan sus conocimientos más explícitos de forma oral y escrita, los diálogos y la comunicación en sus ideas y opiniones son más fluidas, donde la interacción se hace evidente en cada sesión de clase, permitiendo que los conocimientos se enriquezcan en el grupo.

Desde el AC, la actividad grupal permitió que los estudiantes reafirmaran procesos de comunicación escrita y oral en donde aumentaron los dispositivos de atención y concentración, dado que mejoró el seguimiento de instrucciones y la respuesta efectiva frente a cualquier texto.

En cuanto a los niveles de comprensión, los conocimientos previos, incidieron en que los estudiantes relacionaran con mayor facilidad situaciones propias asociado a los contenidos de los textos donde expresaron sus emociones y pensamientos con mayor facilidad. De lo anterior se

concluye, que los niños deducen con mayor precisión las secuencias lógicas de los acontecimientos y el significado de las palabras propias para su edad. Otras habilidades como la comparación y la predicción de resultados, se hicieron evidentes en la lectura de cuentos e historias, donde los estudiantes aumentaron sus niveles de atención, concentración y memoria.

En el nivel metacognitivo, se evidenció fortalecimiento en las habilidades comunicativas y de expresión, ya que los estudiantes lograron emitir juicios de valor frente a un texto, identificando la diferencia de un punto de vista frente a un hecho, así como lograron identificar la diferencia entre el punto de vista personal versus juzgar el contenido de un texto, lo que facilitó actividades diseñadas a nivel académico y formal; cambiando de alguna manera la percepción y la motivación de los estudiantes con respecto a la lectura.

Por otro lado, los estudiantes mostraron mayores niveles de desempeño académico que con relación a las antiguas prácticas, dado que el apoyo de los diversos medios de representación activaron los diferentes canales para el aprendizaje; así como la interacción estudiante –docente fortaleció la realización de actividades de comprensión. De esta manera los estudiantes obtuvieron a partir del segundo periodo académico, mayores resultados académicos pasando de básico a superior en muchos de los casos.

Por tanto, se pudo concluir en términos generales, que al motivar a los estudiantes con diferentes estrategias como las aplicadas, se logra romper las barreras de la exclusión y disminuir las diferencias en las rutas de comunicación en el grupo de clase. Además, las lecturas y la forma en que fueron abordadas fortalecieron los procesos de comprensión, que les permiten mostrarse más participativos y competitivos en múltiples áreas del conocimiento, afianzando relaciones

interpersonales sobre nuevas identidades y comprensiones derivadas de los intereses individuales y grupales.

La articulación de AC y DUA, aportó de manera significativa para el fortalecimiento de los niveles de comprensión, en cuanto los estudiantes vivenciaron diferentes formas de leer y comprender a la luz no solo de los contenidos leídos, sino del intercambio de experiencias con sus compañeros y vinculando otro tipo de recursos que fomentaron además la creatividad en sus respuestas.

El currículo inclusivo propuesto para esta implementación evidenció la reducción del apoyo individual y la constante aprobación de la docente, eligiendo de manera voluntaria las actividades grupales; fortaleciendo los vínculos de respeto frente a la diferencia, dado que se estableció una forma de ver los procesos de enseñanza aprendizaje, en donde a través de las estrategias los niños aceptaron de manera proactiva los procesos de evaluación.

Por último, una de las mayores bondades de las estrategias aquí mencionadas fue el fortalecimiento de los valores que a la luz del trabajo cooperativo, incidió en los niveles de convivencia y reflexión de los niños con respecto a las actividades grupales propuestas, en donde la comprensión de lectura en últimas fue un mediador para fortalecer dichos valores.

Experiencia N° 3. Colegio Tom Adams

Tomando como base, el conjunto de hallazgos identificados durante la implementación de la estrategia propuesta, sumado a los extraídos de las herramientas de recolección y seguimiento, se realizó el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las tres categorías que orientaron este ejercicio de investigación. Para facilitar dicho análisis, se elaboró una tabla de categorización en la

que, en primer lugar, se puntualizaron los aspectos más sobresalientes de las categorías y las subcategorías, a la luz de las diferentes fuentes de información (diarios de campo, planeaciones, rúbricas de autoevaluación, trabajos de los estudiantes y herramientas de valoración pedagógica); y en segundo lugar, se registró la frecuencia o repitencia de dicho aspecto, de acuerdo con lo verificado en cada fuente.

Teniendo en cuenta los insumos contenidos en la tabla de categorización, se llevó a cabo la triangulación de las categorías de análisis, combinándolas de la siguiente manera:

- 1) Educación Inclusiva – Estrategias de Enseñanza
- 2) Estrategias de Enseñanza
- 3) Estrategias de Enseñanza – Núcleo Temático

A continuación, se presentan los resultados identificados en cada una de las categorías trianguladas y, su incidencia en la propuesta de integración del AC y el DUA.

1) *Educación Inclusiva – Estrategias de Enseñanza*. Los resultados obtenidos en esta categoría de análisis, están centrados en los avances evidenciados por los educandos, en términos del Aprendizaje, la Participación y el Currículo Inclusivo, en relación con la estrategia integrada de AC y DUA. Desde esta óptica, a nivel de *Aprendizaje* se logró establecer que los escolares se involucran en su proceso formativo, al proponer actividades que les gusta o les llama la atención, como es el caso de los juegos interactivos, lúdicos o didácticos que fueron incluidos en esta experiencia. Así mismo se reconoce, que el diseño e implementación de actividades de diversa índole, facilitó los aprendizajes de los estudiantes, en la medida que éstas respondían a sus niveles y ritmos.

Sumado a lo anterior, se encontró que la capacidad de escucha adquirida en los grupos cooperativos, representa un avance significativo en términos del respeto por los puntos de vista y posiciones del otro; más si se tiene en cuenta que con la disminución paulatina de los niveles de contaminación auditiva que manejaba el grupo en general (registrados a través de la aplicación que medía los decibeles), fue más efectiva la comunicación en cada grupo. Entre tanto, la valoración de los logros alcanzados por todos los escolares en cada una de las actividades, constituye un elemento a favor en el marco de sus procesos de aprendizaje, pues los puntos de bonificación que cada uno de ellos iba acumulando de acuerdo con sus capacidades, los estimulaba para auto exigirse y mejorar su desempeño en el grupo cooperativo.

Partiendo de estos resultados se puede afirmar que, la propuesta incidió de manera positiva en el desempeño académico de los estudiantes, ya que las valoraciones cuantitativas finales en las tres asignaturas involucradas, se ubicaron en nivel Alto y Superior. Del mismo modo, es notable el aumento en los niveles de comprensión de las temáticas abordadas, dado que por medio de las estrategias de evaluación empleadas, se verificó principalmente el manejo y entendimiento de éstas y los grados de apropiación del conocimiento adquirido por los escolares. Finalmente, el diálogo de saberes que se propició a partir de las estrategias, incidió en la construcción colectiva del conocimiento, puesto que los estudiantes reconocen que pueden hacer aportes valiosos desde su experiencia que enriquecen los conocimientos de los demás.

Por otra parte, a nivel de *Participación*, se identificaron fortalezas en el manejo de destrezas cooperativas como solicitar la palabra, mantener en orden y aseo el lugar de trabajo, escuchar, hacer silencio y pedir ayuda. Igualmente, se destacó la capacidad de empatía y respeto de las diferencias por parte de la mayoría de los educandos, quienes en múltiples actividades se vieron

avocados a reconocer que todos los seres humanos son importantes, independientemente de la condición en la que se encuentren. Con base en este último aspecto, se logró determinar que las relaciones interpersonales también se vieron favorecidas, en tanto que se abrió la oportunidad de trabajar con aquellos que eran desconocidos o quizás ignorados por la colectividad; lo que significa que, además, se propició el trato digno, la equidad, la igualdad y la justicia entre pares.

En consecuencia, se puede aseverar que la propuesta incidió de forma favorable en la convivencia escolar, dado que se fortalecieron los lazos de compañerismo y unión, en la medida que los educandos sintieron que son importantes, pues cada uno ocupa un lugar en el grupo y, por ende, se identifica con éste. También se puede afirmar que, la autoestima de los escolares se vio beneficiada en la mayoría de los casos, por el reconocimiento de sus logros, cualidades y habilidades no solo a nivel grupal sino personal; razón por la cual su gusto o agrado por el trabajo cooperativo incrementó sustancialmente durante la intervención de aula.

Adicional a ello, la posibilidad de establecer acuerdos de manera consensuada al interior de cada grupo de base, incidió considerablemente en los procesos de negociación, encuentro y validación de las ideas u opiniones de los demás; en el sentido que los educandos comprendieron que los acuerdos se hacen entre varias partes y no son imposiciones que se deben hacer unilateralmente.

Ahora bien, a nivel de *Currículo Inclusivo* se apreciaron varios aspectos a favor, como por ejemplo: la combinación de los ejes temáticos propios del plan de estudios de Ciencias Sociales, Democracia y Ética con los del componente específico; los ajustes curriculares que se realizaron en función de las posibilidades de los estudiantes; el aumento en los niveles de comprensión y análisis a partir de la multiplicidad de materiales utilizados y actividades diseñadas; la inclusión

del juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje y la participación; la innovación pedagógica en términos de la metodología de aula planteada; y la organización de los grupos cooperativos, de acuerdo con las posibilidades de mejoramiento en el desempeño académico individual.

Tomando en consideración estos resultados se concluye, que la propuesta incidió positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, dado que se pensó en crear un currículo inclusivo en el que se concibieran los niveles, ritmos y especificidades propios de los escolares, por medio de actividades que todos pudieran desarrollar con base en sus habilidades. Aunado con lo anterior, el tipo de actividades formuladas y la diversidad de materiales de apoyo empleados, se convirtieron en un elemento novedoso, atractivo y altamente significativo para los educandos, ya que éstos establecieron una relación directa con aspectos propios de su cotidianidad. Del mismo modo, la flexibilización del currículo en materia de contenidos, representó un avance notorio en el proceso de renovación de las prácticas y estilos de enseñanza de las Ciencias Sociales, en la medida que rompe el hermetismo y la rigidez con la que tradicionalmente se abordan las disciplinas que hacen parte de esta área.

2) *Estrategias de Enseñanza.* Los resultados obtenidos en esta categoría de análisis, están basados en los progresos demostrados por los estudiantes, en su adaptación a las estrategias de AC y DUA. Desde esta perspectiva, se aprecia como uno de los avances más relevantes, el reconocimiento de la ayuda mutua y la responsabilidad compartida, como dos condiciones indispensables para trabajar cooperativamente. De ello se deriva además, la necesidad de determinar o designar roles y funciones particulares a cada integrante del grupo, con el fin de optimizar el recurso y el potencial humano con el que se cuenta.

De otro lado, los resultados señalan que durante la interacción de los escolares con los múltiples materiales proporcionados y con las actividades planteadas, éstos se divertían constantemente; de hecho, manifestaban su deseo de seguir trabajando en grupos cooperativos, porque consideran que podían divertirse mientras aprendían. Entre tanto, la confianza adquirida hacia sí mismo y hacia los demás, sumado a la necesidad de aprender a trabajar con el otro y, la posibilidad de compartir y socializar vivencias con un grupo de personas diferentes a las de su círculo social, se erige como un logro fundamental en lo concerniente a los principios claves de una educación más inclusiva.

En este orden de ideas, la propuesta incidió favorablemente en el cambio de actitud de los estudiantes hacia el trabajo cooperativo, en tanto que se mostraron más receptivos ante el apoyo y la colaboración conjunta; creando expectativas positivas frente a su propio proceso de aprendizaje. En el mismo sentido, el descubrimiento de habilidades y destrezas que quizás no se sabía que se tenían, también incidió notablemente en el desempeño de los educandos, pues en la mayoría de los casos, se registró un mejoramiento en los resultados de las evaluaciones y por ende, de las asignaturas en general.

Finalmente, la utilización de variadas formas para expresar los conocimientos que poseen los escolares, se constituyó en un elemento novedoso, toda vez que comprendieron la necesidad de hacer uso de otras maneras de comunicarse, distintas a la escritura o la oralidad; como por ejemplo, a través del lenguaje gestual, corporal, audiovisual, sonoro, entre otros.

3) *Estrategias de Enseñanza – Núcleo Temático.* Los resultados identificados en esta categoría de análisis, se sustentan en los avances evidenciados por los estudiantes, en el desarrollo del componente específico y su relación con las estrategias de enseñanza. De acuerdo con esta lógica, uno de los logros más representativos tiene que ver con el abordaje multiescalar del

concepto de Territorio, ya que permitió visibilizar desde diversas perspectivas, las dinámicas y fenómenos socioespaciales que se crean y recrean permanentemente; de tal manera que los estudiantes entendieran el rol determinante que desempeñan en sus territorios. Además de lo anterior, los aportes realizados por los educandos en relación con sus experiencias territoriales, sirvieron como base para demostrar que el Territorio es una construcción social que se encuentra en constante transformación y por tanto, las relaciones diarias que teje el hombre en el territorio que habita, son determinantes en su proceso de renovación.

Cabe agregar, que la dinamización del pensamiento espacial también se consideró como un logro importante, en la medida que se puso de relieve, el nivel de implicancia que tiene la *cotidianidad* en los conocimientos que los escolares poseen sobre los territorios; es por ello, que este aspecto se convirtió en una subnúcleo que fue aprovechado al máximo como insumo para potenciar el pensamiento de tipo espacial.

En el marco de las observaciones anteriores, la propuesta de intervención incidió positivamente en la consolidación de identidades territoriales de índole local, barrial, escolar y corporal, en las que se reconoce un arraigo y sentido de pertenencia por ese territorio en el que se transita y vive diariamente. De igual forma se observa, que la propuesta alcanza un nivel de incidencia de mayor envergadura, dado que los grupos de base que se afianzaron a lo largo del proceso, lograron construir un *Territorio de Cooperación*, en el que interactuaban diversas subjetividades que en la mayoría de los casos, traían consigo expresiones de territorialidad y territorialización, que se traducían en la necesidad de ejercer dominio y control sobre los demás; pero que en últimas, se convirtieron en una oportunidad real para intercambiar conocimientos, ofrecer ayuda, asumir roles y funciones, respetar las opiniones del otro, reconocer el valor de la

palabra, escuchar y ser escuchado, es decir, se logró edificar un Territorio de apoyo, solidaridad y responsabilidad mutua.

Capítulo 5: Discusión de Resultados

Los resultados derivados de la implementación de la propuesta de investigación en las tres experiencias, evidencian importantes contribuciones en el fortalecimiento de una Educación Inclusiva, es decir, una “Educación para todos” (UNESCO, 1994), basada en la atención a la diversidad en la escuela. Es por ello, que se hace necesario precisar los aspectos comunes identificados en las experiencias, que aportan a la consecución de este objetivo y que representan cambios o transformaciones significativas en las dinámicas escolares de las instituciones educativas participantes.

Para facilitar la discusión conjunta de los resultados y su posterior contrastación con la literatura correspondiente, se hizo una lectura analítica de dichos aspectos comunes, a partir de dos categorías combinadas, esto es, *Estrategias de enseñanza – Educación Inclusiva* y *Estrategias de enseñanza – Núcleo Temático*, dado que constituyen las tres categorías centrales de este ejercicio investigativo. Atendiendo a la intención enunciada, se presenta a continuación, la discusión de los resultados a la luz de los objetivos que orientaron esta propuesta de intervención pedagógica.

1. *Estrategias de enseñanza – Educación Inclusiva.*

La contribución fundamental que se realizó en el marco de esta investigación, versa en la conjugación o interrelación de dos estrategias altamente provechosas, que favorecieron los procesos inclusivos en el aula. Este logro se alcanzó gracias a la identificación de las bondades que ofrecen las estrategias combinadas y a la vinculación de éstas con las subcategorías de la educación inclusiva, en una matriz estructurada que establece un diálogo permanente entre las tres categorías principales. Teniendo en cuenta este aporte, se realizó la implementación de la propuesta en cada una de las instituciones educativas participantes y se procedió al reconocimiento de los resultados obtenidos, con el objeto de identificar las convergencias más notorias en las tres experiencias y a partir de ellas, determinar su nivel de incidencia en las prácticas educativas inclusivas.

Siguiendo con lo anterior, los resultados comunes hallados en las tres experiencias, tienen que ver con algunos de los principios básicos de la educación inclusiva y de las estrategias de enseñanza, que analizados de manera conjunta, dan cuenta de los beneficios que ofrece esta propuesta de aula. Entre los aspectos más sobresalientes en los que convergen las experiencias, se destacan:

- Desde el *Aprendizaje*
- ✓ *El uso de herramientas y didácticas novedosas.* Por medio del uso de herramientas y didácticas novedosas, se buscó responder a las características de todos los estudiantes, ya que de esta manera, se minimizaban las barreras para aprendizaje y la participación. Según Aiscow, M. y Booth, T. (2000) las prácticas inclusivas hacen referencia a todas las ayudas didácticas y metodológicas que permiten que todas y todos los escolares participen dentro y fuera de la institución, fortaleciendo sus procesos de aprendizaje.

Es por ello, que el uso de estrategias como el DUA permiten presentar la información a los educandos de diversas formas, acorde con las necesidades de cada uno y con sus niveles de motivación, tal y como lo manifiesta el US Department of Education (2008) cuando afirma:

DUA (A) proporciona flexibilidad en las formas de presentar la información a los estudiantes, las formas de responder o demostrar conocimientos y habilidades, y en las formas en las que los estudiantes se pueden implicar en este proceso, y (B) reduce las barreras en la enseñanza, ofrece adaptaciones apropiadas, apoyos, retos y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes con discapacidades y estudiantes con dominio limitado del inglés. (p. 3).

La utilización de videos, micrófonos, computadores, tablets, celulares, carteleras afiches, juegos, permitió que los estudiantes de las cuatro instituciones participantes estuvieran altamente motivados, aun los estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad encontraron la forma de alcanzar los objetivos, de esta manera cualquier sensación de fracaso o imposibilidad desapareció o disminuyó notablemente.

- ✓ *Responder a las expectativas, necesidades e intereses particulares de los estudiantes.* Las estrategias de enseñanza posibilitan responder a las expectativas, necesidades e intereses particulares de los escolares, en la medida que contemplan la diversidad existente en el aula y contribuyen a generar ambientes inclusivos, pues aportan a “*materializar las acciones a través de modelos educativos sin exclusiones que den respuestas a las distintas necesidades (...) eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales y donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecedor del desarrollo humano*” (SED Bogotá 2016).
- ✓ *Mejora en el rendimiento académico de los estudiantes.* Los reportes de notas alcanzados al finalizar el proceso interventivo, demuestran grandes avances en el desempeño académico de los escolares, es evidente la mejoría en seguimiento de instrucciones, terminación de

actividades, alcance de objetivos, escucha, redacción, síntesis, comprensión, unificar criterios, hacer y responder preguntas acertadamente, todo ello acorde a edad y nivel académico; en tanto que aprender cooperativamente a través del intercambio y el diálogo de conocimientos, resulta ser una experiencia motivadora para el alcance de las metas trazadas.

De acuerdo con lo planteado en el CAST (2011), esto se explica desde la perspectiva de los denominados aprendices decididos y motivados, pues son los que muestran gran interés por aprender y dominar nuevos contenidos, definen metas claras de aprendizaje y se esfuerzan por alcanzarlas, ponen bajo control cualquier situación que quiera impedir o distraer el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Entre tanto, es importante mencionar que un porcentaje elevado de escolares, culminó el proceso de intervención, con valoraciones cuantitativas (notas) que se ubican en un nivel Alto, de acuerdo con la escala nacional de evaluación de los aprendizajes. En este sentido, Johnson & Johnson (1999), apuntan que:

En el proceso de evaluación las calificaciones no se pueden desconocer, pues brindan información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes, pero es necesario que en el sistema de calificación se incluyan tareas variadas que permitan medir los logros de los estudiantes más ampliamente. El trabajo con grupos cooperativos facilita medir diferentes aspectos del aprendizaje y llegar a obtener calificaciones más justa (p.

- ✓ *Comprensión de las temáticas.* El éxito de los procesos educativos en gran medida se debe a las adaptaciones curriculares, que permiten que los estudiantes comprendan de diferentes maneras las temáticas y contenidos de aprendizaje, combinado con las estrategias propuestas en esta investigación. Por lo anterior Arnaiz (2005) propone:

Que el éxito de la inclusión está en poder hacer modificaciones curriculares, acorde con las necesidades de los estudiantes, diseñando objetivos de

aprendizaje flexibles y actividades multinivel apoyado en estrategias que faciliten el logro de los objetivos como lo es el aprendizaje cooperativo. (p.

- ✓ *Creación de ambientes propicios para el aprendizaje.* La naturaleza de las instituciones y el entorno de aula en que se guían los procesos de aprendizaje y los ambientes, definen los procesos de convivencia que median el desarrollo socio-cultural de los estudiantes. Por lo tanto, la interrelación de las estrategias minimiza las barreras del aprendizaje, creando ambientes significativos y dando la posibilidad de participación para todos y todas.

➤ Desde la *Participación*

- ✓ *Participación para todos.* Los estudiantes adquirieron habilidades tanto individuales como grupales, dado que cada niño al interactuar con el otro, tenía la oportunidad de expresar sus saberes; a lo cual las docentes como mediadoras de este proceso, facilitaron la participación dando oportunidad a todos y todas, tal y como lo afirma Booth (2002): “La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones” (p. 25).

Del mismo modo, en las sesiones de clase para cada una de las instituciones educativas participantes, se buscó que hubiese actividades que pudieran ser aprovechadas por todos, por lo cual cada una de las coinvestigadoras, reflexionó con base en la caracterización de su grupo acerca de qué diseñar y qué recursos utilizar, de tal manera que cada uno de sus educandos se apropiara de los contenidos y alcanzara con los demás, los objetivos de clase.

- ✓ *Adquisición de habilidades en los educandos.* A partir de las estrategias de AC y DUA, los estudiantes adquirieron habilidades sociales y comunicativas, que mejoraron sus procesos de

aprendizaje y participación, en términos de la interacción con sus pares, la escucha, la tolerancia, la ayuda y el respeto por el otro. Así mismo, el DUA permitió que los escolares percibieran los aprendizajes de una manera más agradable y enriquecedora, ya que se adquirieron nuevas habilidades en la comunicación y expresión de sus conocimientos dentro y fuera del entorno escolar. Todo ello se evidenció, en los cambios de actitud en relación con los saberes propuestos en el aula escolar, donde los estudiantes manifestaban la necesidad de permanecer en los grupos de aprendizaje cooperativo, ya que sus niveles de seguridad y apropiación frente a los conocimientos y procesos comunicativos adquiridos, aumentó considerablemente.

- ✓ *Convivencia Escolar.* A partir del uso de las estrategias, los estudiantes mejoraron sus niveles de tolerancia, respeto y en algunos casos de agresividad, lo que derivó actitudes positivas con el otro en sus aportes personales y con el grupo, pues en palabras de Booth (2002): “Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo” (p. 25)

➤ Desde el *Currículo Inclusivo*

- ✓ *Adaptaciones curriculares de acuerdo con ritmos y estilos de aprendizaje.* La posibilidad de brindar diversas alternativas a los estudiantes en cuanto al logro de los aprendizajes, no solo de contenidos sino a partir de la práctica inclusiva en el aula, implica reconocer el rol del docente como apoyo y mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues los estudiantes se sienten respetados a partir del reconocimiento de sus ritmos de aprendizaje. De esta manera, el niño aprendió a reconocer y valorar la diversidad como un facilitador en los procesos de aprendizaje y no como una condición que invite a la individualidad,

competencia y exclusión. Por último, reconoce que el mundo es multidiverso y que a la vez, existen diferentes formas de aprender. Es por ello, que Stainback (1999) citando a Ford (1999) argumenta que:

A medida que las escuelas y clases promueven la inclusión de todos los alumnos como miembros de pleno derecho y valiosos, se da un paso importante en su mejor preparación para un mundo rico en diversidad. Sin embargo, a medida que dejamos de etiquetar y separar a los alumnos los maestros nos enfrentamos con nuevos problemas. Los alumnos sobre todo quienes se han educado en escuelas y aulas separadas, llegan a menudo a las clases ordinarias con un currículo diferente (p.55)

- ✓ *Articulación entre habilidades y valores.* Los estudiantes percibieron una propuesta diferente en cuanto a la implementación de las planeaciones, ya que se ajustaron a sus necesidades para que todos pudieran aprender, viendo la diversidad como una oportunidad. Como consecuencia de lo anterior, disminuyó el apoyo individual del docente hacia los estudiantes, apreciando el grupo como una alternativa de aprendizaje, donde la prioridad no era el contenido, sino la formación articulada entre habilidades y valores.
 - ✓ *Renovación de prácticas de enseñanza en cada asignatura.* Independientemente del componente específico abordado en cada experiencia, se propiciaron a la luz del currículo inclusivo, cambios en los ambientes de aprendizaje que hicieron posible que el currículo fuera dinámico, empleando didácticas como la música, el teatro y la actividad física entre otras. Una de las fortalezas de esta propuesta, que fue común a todas las experiencias, tiene que ver con la facilidad para que todos los estudiantes accedieran a los materiales y actividades planteadas, ya que estaban al alcance de todos; lo que demuestra que la diversidad no es un obstáculo sino una oportunidad de aprendizaje.
- Desde el AC y DUA

Posterior a la implementación en el aula, se evidenció que en las cuatro instituciones participantes se encontraron aspectos comunes que se derivaron de la correlación de las estrategias de enseñanza, y que permitieron desarrollar en los estudiantes identidad, capacidad de ayuda mutua, resolución asertiva de conflictos y actitudes de cooperación, esto fue posible, por medio de la formación en las destreza cooperativas, las cuales según Arias (2003) deben desarrollar los estudiantes para trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo, para alcanzar los objetivos comunes.

Los principios del DUA contribuyeron a que los estudiantes descubrieran sus destrezas y habilidades permitiendo expresar sus saberes de diversas maneras, lo que se evidenció por medio del aprovechamiento de los espacios y actividades propuestas por el docente y por los educandos; todo ello redundó en el autoconcepto de los educandos, ampliando los niveles de participación y el reconocimiento del otro.

Es así, como después de haber realizado la implementación de las estrategias en el aula, se puede decir que desde el DUA se reducen “las barreras en la enseñanza, se ofrecen adaptaciones apropiadas, apoyos, retos y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes” (US Department of Education, 2008, p. 3).

Por otro lado, el trabajo en equipo se fortaleció a través de los componentes y los principios de cada una de las estrategias, pues el uso de rutinas, listas de chequeo, planeadores y rúbricas, generó en los estudiantes mayor confianza respecto a las actividades a desarrollar, el cumplimiento de los objetivos y su papel para alcanzarlos con éxito; de esta manera, también fue más fácil para ellos tener tutorías entre iguales, porque lograron reconocer en qué aspectos sus compañeros necesitaban apoyo o mayor explicación, así mismo, se incorporó la motivación como un elemento fundamental en las clases.

Las estrategias de enseñanza implicaron una ardua formación docente por parte de las investigadoras, debido a que no es el desarrollo aislado de cada estrategia, sino la correlación de cada elemento, con el fin de aportar a la Educación Inclusiva desde las realidades del aula en cada experiencia y la disminución de barreras del aprendizaje y la participación.

2) *Estrategias de enseñanza – Núcleos Temáticos*. La combinación de estos aspectos permiten hacer dos tipos de análisis: uno asociado con los avances identificados en los tres núcleos temáticos y otro, con los puntos de convergencia entre las tres experiencias. A continuación, se presenta dicha discusión:

✓ *Experiencia 1: Competencias Básicas*

La articulación del AC Y DUA aportó significativamente para la adquisición y fortalecimiento de competencias básicas de los estudiantes del grado segundo, es de resaltar que el proceso de formación en destrezas cooperativas (Arias 2003), aportó notoriamente a la formación de las competencias básicas por estar directamente relacionadas. En cuanto a la competencia *Convivir*; el promover que los estudiantes incorporaran a sus vidas destrezas cooperativas de formación, tales como seguir las normas, permanecer en el grupo, , hablar en voz baja, respetar el turno, fortaleció la competencia de convivir pues posibilitó la mejora de la convivencia en el aula.

Las competencias Saber y convivir fueron activadas por las destrezas cooperativas de funcionamiento, ya que estas últimas están dadas a guiar los esfuerzos para la realización de tareas y para afianzar las relaciones en el grupo, los estudiantes se ejercitaron en controlar el tiempo,

expresar sus opiniones, pedir y brindar ayuda, solucionar los conflictos y realizar acuerdos, lo cual permitió que aprendieran más y mejorarán sus relaciones.

Así mismo de acuerdo a lo que plantea Arias (2003) las destrezas de formulación buscan profundizar en lo estudiado, promover el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar la retención de los materiales: resumir, corregir, elaborar, verificar la comprensión y explicar, estas prácticas planeadas en las sesiones educativas permitieron que se potencializará la competencia del Saber, al igual que las destrezas de activación cognoscitiva.

De acuerdo con Arias (2003), es así como en la medida en que se implementaban las clases cooperativas los estudiantes desarrollaban las competencias simultáneamente, de igual manera aplicación de las pautas vinculadas a los principios del DUA (CAST 2011).

Muñoz (2010) afirma que para lograr incorporar un enfoque competencial en la escuela es imprescindible un cambio de mentalidad por parte de toda la comunidad educativa y un nuevo abordaje en cuanto a la formación del profesorado. “Para promover las competencias en el alumnado, el maestro tiene que haber adquirido un alto grado de desarrollo en esas mismas competencias y estar dispuesto a seguir aprendiendo con sus alumnos” (Muñoz, 2010; p. 26). Implementar un enfoque competencial, exigió del docente desarrollar sus propias competencias básicas y hacer uso de su sensibilidad, pues esta característica le permitió identificar las necesidades de los educandos, conocer sus habilidades para acompañarlos efectivamente en su proceso para alcanzar los logros propuestos. En este mismo sentido Durán y Giné, afirman “entendemos la educación inclusiva, como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado”.

Es importante señalar que un resultado colateral del presente ejercicio investigativo fue la formación que recibieron los docentes investigadores y algunos de sus pares de las instituciones educativas participantes, en aspectos relacionados no sólo con el Saber, sino con el Ser y el Convivir, lo anterior para atender efectivamente a las poblaciones diversas. Así mismo, la experiencia marcó positivamente a los docentes, enfocándolos para trascender y transformar las vidas de quienes en adelante serán sus educandos. Por lo anterior es de resaltar que más allá de los conocimientos que adquiera un docente en su disciplina, éste debe insistir en contar con habilidades sociales tales como: empatía, sensibilidad, creatividad, recursividad, de lo contrario cualquier estrategia carecería de sentido.

La participación de los estudiantes, resultado de la combinación de las estrategias AC y DUA y de los esfuerzos de los docentes por vincular a todos al proceso, ya que como afirma Booth (2002) “Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo” (p.25), esto reafirma que la actitud del docente es de suma importancia, al igual que las estrategias pues a través de ellas se propicia el reconocimiento de la diversidad de opiniones, ideas, sentimientos y acciones, situaciones que permiten que los estudiantes potencialicen sus habilidades y participen.

✓ *Experiencia 2: Comprensión Lectora*

Los resultados expuestos en el numeral 4.4 muestran que los niños de los cursos 303 y 304 obtuvieron avances en los tres niveles de comprensión lectora, el de mayor desempeño fue el literal seguido en menor proporción del inferencial y metacognitivo. Lo anterior responde a que el estadio de desarrollo en el que se encuentran los niños, corresponde al primer nivel. Mendoza (2010) citando a Vygotsky (1987) argumenta desde el punto de vista de la ontogénesis que: “los

significados y las palabras sufren un proceso de transformación ya que evolucionan al mismo tiempo que el niño se desarrolla y de acuerdo con las diferentes formas en que funciona el pensamiento” (p.41)

Teniendo en cuenta lo anterior, los hallazgos muestran avances significativos en el componente de comprensión lectora, dado que los estudiantes encontraron formas diferentes de leer y comprender, motivados por las estrategias de aprendizaje, desarrollando nuevas habilidades como el seguimiento de instrucciones, aumento en la concentración y atención al leer un texto, el hábito de la lectura entre otros, permitiendo mejorar los procesos de comprensión en todas las áreas; en especial en aquellos estudiantes que presentaban dificultades en el área de lectoescritura.

Lo anterior lo sustenta Nieto (2012), cuando afirma que para lograr niveles de motivación requeridos en la comprensión lectora y teniendo en cuenta las categorías que inciden en el proceso de aprendizaje, según la teoría de Vygotsky, se debe trabajar en los estudiantes actividades que permitan la interiorización de lo que socialmente han adquirido.

Por otro lado, la interacción cara a cara fue fundamental para el desarrollo de las habilidades en comprensión lectora, puesto que se realizaron diversas actividades acordes a las necesidades percibidas por las docentes investigadoras. De la misma manera, los estudiantes mostraron mayores niveles de desempeño académico teniendo como base la comprensión de lectura, la idea anterior se reafirma a partir de los planteamientos de Riquelme (2011):

Cuando hablamos de los primeros acercamientos a la literatura, es necesario referirse también a la mediación de la lectura. A la luz del concepto Vygotskiano de "mediación", se puede entender al mediador de lectura como un adulto que facilita los primeros acercamientos del niño al libro, en un proceso en el que priman la afectividad y la creación de un momento de lectura acogedor y gratificante. (p. 273).

En cuanto a la aplicación de las diversas herramientas empleando los principios del Diseño Universal del Aprendizaje en el desarrollo de los niveles de comprensión, tiene como objetivo respetar los ritmos de aprendizaje y las diferencias individuales en los estudiantes. Por lo anterior, se evidencian avances en este componente cuando se cambian didácticas y metodologías tradicionales a didácticas innovadoras tales como la comprensión de textos no solo escritos sino gráficos y del contexto inmediato de los estudiantes, acordes a las necesidades de los estudiantes, eliminando las barreras para el aprendizaje. Es así como, autores como Arcila (2010) citando a Bruner (1998), hace alusión a esto cuando dice: “la evolución en los significados se produce cuando estas dos líneas de desarrollo, la biológica y la cultural se entrecruzan. Esto ocurre en el momento en que el sujeto se apropia del lenguaje”. (p.43)

Al dinamizar los grupos cooperativos se generó mayor disposición de los niños hacia los procesos de comunicación escrita y oral, potencializando los niveles de comprensión, ya que el permitir el intercambio de ideas, la participación para el desarrollo de actividades fueron elementos primordiales para dichos procesos. Por consiguiente, se considera que el proceso de aprendizaje de lectura y escritura está mediado por las relaciones previas que establecen los sujetos en sus interacciones sociales, afectivas y creativas con el contexto, que inciden en sus formas de comunicación y que posteriormente se representará en los trazos gráficos, es decir, las letras y palabras, es así como Otálvaro (2014) menciona que *“enseñar a leer y escribir no es nada fácil, la lectoescritura es todo un arte, es la expresión de sentimientos, emociones, experiencias y pensamientos plasmados en el papel”*(p.75)

✓ *Experiencia 3: Territorio*

Las habilidades cognoscitivas empleadas por los estudiantes para la construcción de sus propias conceptualizaciones en torno al Territorio, corresponden con las que Beyer (1998) plantea como habilidades de nivel superior, entre las que se destacan el analizar parcial o globalmente un tema, sintetizar, generalizar, evaluar o distinguir hechos.

Estas habilidades que dinamizaron constantemente el pensamiento espacial del educando y que fueron puestas en funcionamiento durante el proceso de estructuración mental de sus concepciones territoriales, estuvieron estimuladas gracias a la implementación de las estrategias del AC y el DUA; en la medida que se convirtieron en el medio para ofrecerle al estudiante una dinámica de aprendizaje basada en el intercambio de conocimientos y en la construcción colectiva de los mismos, pues como afirma Restrepo (2001):

Se parte de aceptar que cada persona tiene conocimientos valiosos, independientemente de su formación, su idioma, su religión, su edad o su sexo. La información que cada persona posee, unida a la de los demás genera pensamiento y conocimiento, es decir, que el proceso permite obtener los recursos más escasos para transformar la realidad (p. 33).

Ahora bien, estas conceptualizaciones elaboradas por los educandos participantes, son prueba de lo que plantea Pozo et al. (1992), cuando menciona que:

(...) una persona adquiere un concepto cuando es capaz de dotar de significado a un material o una información que se le presenta, es decir, cuando <<comprende>> ese material, donde comprender sería equivalente, más o menos a traducir algo a sus propias palabras (p. 27).

Desde esta perspectiva, los conceptos de Territorio formulados por los escolares tanto a nivel individual como a nivel grupal, evidencian un nivel de comprensión de las dinámicas y relaciones espaciales que se gestan, a través de las interacciones que establece el hombre con el

territorio al que pertenece; esto quiere decir que “*el territorio es producto de la relación que todos los días entretajemos entre todos nosotros, humanos y no humanos, con la naturaleza y con los otros*”. (Restrepo, 2001, p. 154).

Cabe señalar, que estas conceptualizaciones son el reflejo de las experiencias territoriales que los educandos vivencian cotidianamente, por ende, éstas se ven permeadas por toda la carga simbólica que le han atribuido a esos territorios de encuentro, de tránsito, de intercambio y de construcción permanente. Es así como, estos conceptos de Territorio, en la mayoría de los casos, contenían mayor riqueza simbólica cuando se plasmaban por medio de una representación espacial (Mapa Cognitivo), que cuando se verbalizaban o se definían textualmente. Ello se entiende desde los postulados de Zárate (1991) citado por Rodríguez (2007), cuando apunta que:

La mayoría de las personas sienten una vinculación estrecha con el propio barrio, con el área residencial que mentalmente reconocen e identifican en ellos mismos, esto arranca de la propia experiencia y se relaciona con las ideas de familiaridad y territorialidad que crean vínculos de afinidad e identidad con los vecinos, con la mayoría de la población que ha vivido o vive en una misma área durante cierto tiempo. (p. 107).

Partiendo de lo anterior, las elaboraciones conceptuales de los educandos evidencian el nivel de comprensión y apropiación que éstos tienen frente a sus territorios, pues como sostiene la SED (2014):

Los Territorios se crean, recrean y construyen por medio de sus habitantes, en la medida en que son ellos quienes los utilizan, los interpretan, se apropian de éstos y los transforman (...) es por ello que los territorios son construcciones sociales en los que las agrupaciones humanas interactúan, conviven e intentan perdurar en el tiempo.(p. 28 – 29).

Como puede observarse, el uso combinado del AC y el DUA facilitó los procesos de comprensión del concepto de Territorio y de sus conceptos afines (Territorialidad, Territorialización y Representación Espacial), en tanto que propició un escenario ideal para convertir el aula en un Territorio en el que se “*generen espacios de encuentro, interlocución, cooperación y significados amplios para todos y todas*” (SED, 2014, p. 32).

Puntos de convergencia entre las tres experiencias

- ✓ Las competencias básicas Ser, Saber, Hacer y Convivir, se abordaron de manera transversal en las tres experiencias pedagógicas, aunque en la Experiencia N° 1, se convirtió en el componente central.
- ✓ El rol del docente como mediador en las tres experiencias, fue indispensable en el proceso de investigación, dado que facilitó el aprendizaje mediante la motivación, la negociación y la empatía. Esto permitió que los educandos fueran valorados por el docente desde su diversidad, lo que repercutió directamente en el desempeño académico y la consolidación de las estrategias.
- ✓ En las tres experiencias, la edad de los estudiantes constituyó un factor determinante en el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para el manejo de competencias básicas, comprensión de lectura y conceptos geográficos; sin embargo, este factor incidió en los resultados obtenidos durante todo el proceso de intervención, de acuerdo con lo expuesto por Ausubel, (1981) citado por Rodríguez, (2007):

Tanto Piaget como Vigostky concuerdan en que la conciencia de las operaciones cognoscitivas que intervienen en la adquisición de conceptos no se desarrolla sino

hasta que el niño se acerca a la adolescencia y ha estado expuesto a la enseñanza, considerable y sistemática de los conceptos científicos (p. 33).

- ✓ Durante la implementación de la propuesta, las tres experiencias atravesaron por diversas etapas en la organización y consolidación de los grupos cooperativos. En la primera, se evidenció resistencia al cambio, ya que los escolares estaban acostumbrados a realizar actividades en grupos de forma poco estructura y sin objetivos comunes. En la segunda, se asimiló la estrategia con ciertas dificultades de convivencia, pero los grupos empezaron a funcionar de forma cooperativa. En la tercera y última etapa, se afianzaron los grupos cooperativos y los avances fueron más notorios tanto a nivel de las estrategias como de los componentes específicos.
- ✓ En las tres experiencias se evidenció un déficit en las habilidades de escucha, que durante el proceso mejoraron mediante uso de las estrategias aplicadas en la intervención; de igual manera, la mediación del docente facilitó que los estudiantes respetaran su turno para hablar y mejorar los ambientes de aprendizaje.

Conclusiones

La investigación dialógica entre los investigadores y la población de referencia en el escenario problémico de las instituciones intervenidas, permitió encontrar hallazgos cualitativos donde se identificaron herramientas y métodos que favorecen la transformación de ambientes escolares para el mejoramiento de procesos de enseñanza; para lo cual, se implementó una metodología integradora, como lo es el Aprendizaje Cooperativo y el DUA en las áreas del conocimiento, dando flexibilidad al currículo y permitiendo una mayor participación de los estudiantes en el marco de una verdadera inclusión.

En las cuatro instituciones, la implementación de las estrategias articuladas AC y DUA, aportaron en la generación de ambientes inclusivos en la escuela, directamente en las prácticas de aula. Por lo anterior, es importante destacar que, durante este ejercicio investigativo, los resultados evidenciaron en las tres experiencias, que independientemente de los núcleos temáticos del componente específico en la que se realizó esta propuesta pedagógica, disminuyeron las barreras del aprendizaje, se incentivó de manera permanente la participación de todos los estudiantes al interior de los grupos de trabajo y se observó mayores niveles de motivación en las actividades presentadas.

Una de las bondades de dicha articulación, fue mejorar de manera significativa la convivencia en los cursos, dado que los educandos interiorizaron los valores que promueve el enfoque inclusivo, siendo éste un aporte importante para las instituciones oficiales de Bogotá, en donde se presentan dificultades en el tema de la convivencia escolar.

Desde otra perspectiva, los imaginarios de los docentes frente a los fundamentos teóricos de la educación inclusiva, se percibe como un escenario utópico, sin embargo, la propuesta de esta investigación al llevarla a la práctica en el aula, cambia la mentalidad del maestro, dando respuesta a las incógnitas de los docentes con respecto a la articulación entre los diferentes núcleos temáticos y las estrategias AC-DUA, para lograr ambientes de aprendizaje inclusivos.

En el ámbito institucional se puede decir, que las instituciones participantes al incorporar a su modelo pedagógico y al PEI la articulación del AC y el DUA (estrategias implementadas en esta investigación), fortalecerán las prácticas inclusivas dando respuesta a las necesidades de los escolares y mejorando aspectos, no solo académicos, sino convivenciales a partir de la formación integral. Lo anterior se concluye, a partir de los resultados obtenidos en las tres experiencias, donde

los estudiantes eran de diferentes niveles, edades y contextos; lo que indica que en cualquier institución se puede replicar dicha articulación y se obtendrán resultados satisfactorios.

Es importante resaltar, que uno de los beneficios obtenidos en las cuatro instituciones educativas, fue la transformación en la práctica de aula por parte de las investigadoras, en aspectos tales como: el uso de diversas herramientas, la implementación del currículo inclusivo, la capacidad de transformar la cotidianidad a partir de la observación, el cambio del rol docente en cuanto que se convierte en un facilitador de los procesos de aprendizaje, el cual fue replicado y adoptado en alguna de las experiencias.

Por último, la trascendencia que generó esta investigación, permite que vaya más allá de la educación inclusiva, proponiendo un alcance hacia la diversidad, en donde se promueva verdaderamente la educación para todos.

Recomendaciones

1. Es importante que la implementación de las estrategias de enseñanza se desarrolle desde los primeros ciclos escolares, porque les permite a los educandos desde edad temprana incorporar destrezas cooperativas, identificar sus habilidades, contar con varias posibilidades de acceder a los contenidos y de presentar los conocimientos adquiridos, les facilitaría los procesos de socialización.

2. Las Instituciones educativas deben tener en el primer lugar de su agenda, la formación docente en procesos y estrategias para la atención a la diversidad, con el fin de promover en la comunidad educativa una cultura de educación inclusiva Y brindar una educación de calidad a todos sus estudiantes.
3. Adaptar el currículo, teniendo en cuenta la diversidad de la población escolar y de sus contextos, flexibilizándolo de acuerdo a las características de los educandos que presentan necesidades particulares.
4. Proveer en las instituciones educativas, los espacios, tiempos y recursos necesarios para la implementación de propuestas encaminadas a favorecer la educación inclusiva.
5. Para alcanzar una mayor incidencia en la implementación de las estrategias combinadas, es necesario que sea constante a través del tiempo.
6. Es importante que los docentes rompan barreras de la exclusión y se permitan abrir horizontes inclusivos, porque todos los estudiantes necesitan tener la oportunidad de aprender y participar.
7. Replicar la investigación a otras áreas del currículo, para aumentar su incidencia a nivel institucional.
8. Es fundamental que las instituciones brinden o garanticen los espacios para la construcción colectiva de alternativas de mejoramiento pedagógico y trabajos investigativos, pues esos encuentros de saberes estimulan la producción de propuestas que dan respuesta a las problemáticas reales de los escenarios educativos.
9. Promover en el estudiantado competencias básicas desde edades tempranas, la aplicación de las estrategias de enseñanza AC y DUA en las diferentes áreas del currículo.

Limitantes

1. Las instituciones educativas cuentan con escasos recursos físicos, tecnológicos y humanos para llevar a buen término investigaciones de esta naturaleza.
2. Las políticas educativas enmarcadas en la educación inclusiva, se desconocen y por lo tanto no se cumplen, en la gran mayoría de las instituciones.

3. La rigidez que presentan los lineamientos y estándares de las áreas, dificultan la efectiva flexibilización del currículo.
4. Los tiempos destinados para cada sesión de clase, fueron en muchas ocasiones interrumpidos por las dinámicas institucionales, rompiendo la continuidad del proceso.

Preguntas para futuras investigaciones

1. ¿Cómo la formación docente en estrategias de inclusión, incide en los procesos de atención a la diversidad?

2. ¿De qué manera influyen los imaginarios de los docentes en los procesos de inclusión de los estudiantes?
3. ¿Cómo inciden los entornos educativos en la aceptación a la diferencia en el aula de clase?

Proyección de la investigación

La presente investigación se proyecta como una propuesta pedagógica, que es susceptible de ser replicada en cualquier institución educativa, dado que constituye una aproximación a la forma

como se pueden aplicar diversas estrategias a nivel curricular; siendo éste el punto de partida para transformar las prácticas educativas tradicionales. Así mismo, es una forma de mostrar a los docentes de manera práctica, el uso integrado del AC y el DUA, como una manera viable de aprendizaje.

Experiencia 1

La proyección de la experiencia 1 en competencias básicas, se orienta hacia el aporte que se puede hacer al desarrollo del PEI de la institución y al modelo pedagógico con la incorporación de un enfoque competencial y de las estrategias de enseñanza AC-DUA.

Experiencia 2

La implementación de la combinación de estrategias con el componente de comprensión lectora, en la experiencia 2, es una propuesta novedosa para la institución dado que, aunque es un colegio de inclusión aún no cuenta con prácticas inclusivas claras que favorezcan este tipo de educación. Por lo anterior, sería adecuado iniciar esta implementación desde ciclo inicial hasta el último, puesto que esto aportaría de manera significativa al fortalecimiento del proyecto que actualmente se desarrolla en el área de humanidades con PILEO, pero además su proyección principal sería en la consolidación de una cultura inclusiva a nivel de la comunidad educativa.

Experiencia 3

A nivel institucional, la primera proyección es ajustar el manual de convivencia, ya que en éste se manejan conceptos erróneos de inclusión, tal y como se manifestó en el apartado de antecedentes del colegio. Por otro lado, transmitir al equipo de docentes, los aportes que brindan las herramientas de AC y DUA y el beneficio que éstas podrían generar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en otras áreas del currículo.

En cuanto a la participación en eventos académicos, se proyecta presentar la propuesta al foro de la localidad y posteriormente, participar como ponente en el Encuentro de Geógrafos de América Latina.

Referencias

- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales para el logro de una enseñanza accesible*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones*. Madrid: Narcea S.A.
- Arcila, A. M. R. (2010). *Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982010000100004&lng=en&tlng=es.
- Ardrey, R. (1966). *La Territorialidad Imperativa*. Nueva York, Dell.
- Arenas, F. & Sandoval, M. (2013). *Procesos de flexibilización y diversificación curricular: Nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad*. Corporación Universitaria Iberoamericana
- Arnaiz, P. (2005) *Atención a la diversidad. Programación Curricular*. Costa Rica. Editorial. Universidad Estatal a Distancia
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Obtenido de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>, 15.11/2015
- Ausubel, D., Barón, R., Novak, J. & Hanesian, H. (2000). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Editorial Trillas. 1- 257.
- Barón, R. (1997). *Fundamentos de psicología*. Pearson – Prentice hall. 1- 273.

Barros, L.(2008). *!No me quiero ir de la biblioteca! una experiencia de promoción ... acción pedagógica, N°17*. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27474/4/articulo2.pdf>

Benjumea, A. M. Á. (s.f). *Programa de motivación hacia el aprendizaje de la lectoescritura destinado a alumnos/as con riesgo de exclusión social*. Obtenido de
[file:///C:/Users/user/Downloads/PROYECTO%20DE%20LECTOESCRITURA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/PROYECTO%20DE%20LECTOESCRITURA%20(1).pdf)

Beyer, R. (1998). *Enseñar a pensar*. 1- 275.

Bohórquez, L. M. A. (2013). *La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector*. (V. 12, Ed.) Obtenido de doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvl

Booth, T. A.M (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación inclusiva*. Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las escuelas

Bozzano, H. (2000). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles*. Buenos Aires: Editorial Alianza

Carretero, M. (2001). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso. Buenos Aires, Argentina

CAST (2011) *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*, Universal Design for Learning (UDL). Versión castellana para uso interno en los estudios de Magisterio. UAM

Castillo, C. (2015). *Posicionamiento de la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo*. Educación (39), 123-152. Recuperado el Junio de 2016, de
<file:///C:/Users/mcrb0/Desktop/educacion%20inclusiva%20articulo%20curric%20flex.pdf>

Colegio Entre Nubes Sur Oriental (2014). Acuerdos de convivencia “*Formamos para la excelencia humana*” 2015-2016. Bogotá, Colombia

Colegio Tom Adams IED. (2012). *Agenda - Guía Escolar 2012 – 2013*. Bogotá.

Conrado, K. (2015). *Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas a partir de los estilos de aprendizaje*. (Tesis de maestría) Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Disponible en <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22341/Angela%20Camargo%20Uribe%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. 21.05/2016

Culman, L. (2015). *Construyendo un aula sin barreras. Aportes al desarrollo de las competencias básicas de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación y sus pares promedio, a través de una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo*. Obtenido de [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/17693/Maria%20Leonor%20Culman%20Capera%20%20\(tesis\).pdf?sequence=1](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/17693/Maria%20Leonor%20Culman%20Capera%20%20(tesis).pdf?sequence=1)

De Souza, L. & Santos, K. (2010). *A construção colaborativa de materiais didáticos temáticos sobre a área Metropolitana de Goiânia/Goiás, Brasil. Itinerarios geográficos en la escuela: Lecturas desde la virtualidad. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Universidad Pedagógica Nacional- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 275 – 289.*

Delgado, J., Luque, A. & Navarro, E. (2007). El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y el Aprendizaje Cooperativo (AC) en la didáctica de la Geografía: Los espacios urbanos como ejemplo de aplicación. *Las competencias geográficas para la educación ciudadana. Asociación de Geógrafos Españoles. 221-235*

Denegri, C., Opazo, C., Martínez, G. (2007). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo del auto concepto en estudiantes chilenos*. Revista de Pedagogía, enero-abril, 13-41. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908102>. 08.02/2016

- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de un aprendizaje significativo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial Mc Graw Hill. México
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención* *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill, México
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Constructivismo y aprendizaje significativo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial Mc Graw Hill. México
- Duran, D. Valdebenito, V. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. 2013 (52) 154-176. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328170008>
- Durán, D. y Valdebenito, V. (2007). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista de pedagogía*, 28 (81) Enero-abril. Disponible en: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/04/Desarrollo-de-la-competencia-lectora-a-trav%C3%A9s-de-la-tutoria-entre-iguales-como-respuesta-a-la-diversidad-del-alumnado.pdf>. 13.03/2016
- Echeverría, M. y Rincón, A. (2000). *Ciudad de Territorialidades. Polémicas de Medellín*. Universidad Nacional de Colombia. Medellín: Editorial CEHAP
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Editorial Grao, Barcelona, España

- Flores, F. (2004). *El cambio conceptual: interpretaciones, transformaciones y perspectivas*. Revista Educación Química, 13 (5), 256-269.
- García, A. (2004). *El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje*. Revista Didáctica Geográfica, 2 (6), Asociación de geógrafos españoles. 79 – 95.
- García, A. (2008). *Las claves metodológicas de un proyecto aplicado al proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geografía*. Boletim Goiano de Geografia, 28 (1), 13 – 28.
- García, A., Pérez, R., Espín, B., Benito, P., De Pablo, L., Gómez, M., Sarmiento, G., Canales, M., González, L., Muñoz, M., García, R., Hontecillas, D., Ureta, M. & Del Moral, B. (2014). *Divulgación de la Geología: Nuevas estrategias educativas para alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual*. Serie El CSIC en la Escuela. Investigación sobre la enseñanza de la ciencia en el aula, 10, 56 – 67
- Gómez, G. (2010). *Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente*. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana:
http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf
- Gómez, G. (junio-noviembre de 2010). *Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docentes*. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana:
http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf
- González, M. Valenzuela, I. M. (2011). *Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de Aprendizaje*. Revista Latinoamericana de Psicología, 35-44
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y Territorios en Tiempos Contemporáneos. Una Introducción a la Enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Gutiérrez, A. M, Oca. (2013). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto Educativo universitario*. El caso de la universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (México). Recuperado de
<file:///C:/Users/Maria%20Camila/Downloads/632Gutierrez.PDF>

Hall, E. (1974). *La Dimensión Oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Barcelona: Editorial Nuevo Urbanismo.

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

ICFES. Glosario. Competencias. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/atencion-al-ciudadano/glosario/6-competencias>

INFOMED. (30 de junio de 2016). Colectivo de autores. Tendencias Pedagógicas contemporáneas. CEPES. Universidad de la Habana. Obtenido de Colectivo de autores. Tendencias Pedagógicas contemporáneas. CEPES. Universidad de la Habana.: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/articulo._vigostki.pdf

INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS. (S.F). Recuperado el Junio de 2016, Recuperado de: file:///C:/Users/mcrb0/Downloads/m5_ei.pdf escuela%20inclusiva%20participacion.pdf

INTEF. (S.F de S.F de 2012). *Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*. Recuperado el Junio de 2016, de Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m5_ei.pdf

Izquierdo, E. (2006). *Desarrollo del pensamiento*. 1- 242.

Jhonson, D. y Jhonson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, Argentina

Jiménez, I. (2009) Estrategias y técnicas de comprensión lectora. Recuperado de: http://www.emagister.com/uploads_courses/Comunidad_Emagister_61284_61284.pdf

- Kosslin, S. (1996). *Imagen y cerebro. Resolución del debate sobre la imagen*. Cambridge: The MIT Press. 1- 258.
- Levine, M. (2006). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*. Barcelona: Editorial Paidós. 1-204.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el Recuperado de: aula con proyectos de Investigación*. ALJIBE
- Lossio, O. (2011). El uso de imágenes satelitales y aerofotográficas en la enseñanza de la geografía. *Revista Geográfica de América Central. Número Especial EGAL. Universidad Nacional de Costa Rica*. 1 – 17.
- Luján, J. & Zambrano, M. (2009). La enseñanza de la geografía en estudiantes universitarios con discapacidad visual y auditiva. *Revista Educere, 47 (13)*, 1009 – 1016.
- Luque, A. & Navarro, E. (2011). El Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza de la Geografía en el Marco del EEES. *Revista Didáctica Geográfica, 12*, 49-72
- Luria, A. (s.f). *La actividad consciente del hombre y sus raíces socio-históricas*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/luria01.htm
- Marco, B. (2014). *Competencias básicas hacia un nuevo paradigma educativo*. Editorial Narcea. España
- Martín, B. (2011). Enseñar a usar el lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. M2011;31(2):82-95
- Meléndez, L. (2009). *El currículo de la inclusión. Aspectos claves de la Educación inclusiva*, 115-128

MEN (2007). Educación para Todos. *Al Tablero* . 43. Obtenido de Educación para Todos : <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>

MEN (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Imprenta Nacional de Colombia, Primera edición

Pujolás, P. (2009) La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*, No.349 225-239
Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_11.pdf. 10.05/2016

Mendoza, Y L; C O, O E, J M A, P A; (2010). *Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6() 37-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366 1276 de mayo 18 de 1962. Colombia

Ministerio de Educación Nacional. (MEN) <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-261134.html>.

Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*. 6. (1-2).

Montealegre, R. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura adquisición de dominio*. Acta Colombiana de Psicología.2006 Vol. 9. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v9n1/v9n1a03.pdf>

- Morales, F. (2016). Aprendizaje Cooperativo y Mapas del Tiempo: Una experiencia de aprendizaje en el aula de 1° ESO. *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía. Universidad de Alicante.* 259-273.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica.* Editorial Antonio Machado. 1-197
- Moya, M. (2013). *Los Pilares de la Educación y la Interculturalidad. Una aplicación práctica para trabajar la educación intercultural desde las imágenes y la música.* Universidad de Salamanca, Facultad de Educación. Disponible en: <http://www.globaleducationmagazine.com/los-pilares-de-la-educacion-la-interculturalidad-una-aplicacion-practica-para-trabajar-la-educacion-intercultural-desde-las-imagenes-la-musica/10/05/2016>
- Muñoz, A. (2010) *Desarrollo de las competencias básicas en educación infantil: propuestas y ejemplificaciones didácticas.* Ediciones de la U: Eduforma. Bogotá, Colombia
- Nieto (2012) Posts Tagged” Vygostky” (Mensaje en un blog) *Lectura y Comprensión.*
Recuperado de: Recuperado de <https://lecturaycomprension.wordpress.com/tag/vygotsky/>
- Nogué, J. (1991). *Nacionalismo y Territorio.* Madrid: Editorial Milenio.
- Novak, J. & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender.* Barcelona: Ediciones Martínez Roca. 1- 233.
- NRP. (2000) *Teaching children to read.* Recuperado de: <https://clbe.wordpress.com/2010/11/07/informe-del-nrp-intervenciones-que-mejoran-la-comprension-lectora/>
- OCDE (2000) *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve.* Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>. 13.06/2016.

- Otálvaro S. (2014). La Lectoescritura “Más que Simples Letras”. *Revista de Educación & Pensamiento*
- Peña, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias *Revista d’Innovació Docent Universitària*, Vol. 2 (2010), 1-9. Disponible en:
<http://www.raco.cat/index.php/RIDU/article/viewFile/141791/224732>
- Pérez, G. (2011). *La Intervención socioeducativa*. Obtenido de
<http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.co/2011/09/la-intervencion-socioeducativa-por.html>
- Perez, S. (2012). *Dum Dum, la inclusión social a través del trabajo cooperativo: creación de un proyecto musical*". *educacao e humanidades*, 217,234.
- Porlan, R. (1998). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Diada editora, Sevilla, España
- Prieto, F. (2012). Aprendizaje Cooperativo. Un modelo didáctico aplicado a la enseñanza de Geografía en secundaria. *La Educación Geográfica Digital*. Asociación de Geógrafos Españoles. 529-540.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Ediciones Aljibe. Macarena, Granada
- Pujolás, P. (2009) La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*, No.349 225-239
Disponible en:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_11.pdf. 10.05/2016
- Puma, M. (2011). *El pensamiento conceptual en niños de séptimo año de educación general básica de la ciudad de Cuenca*. Universidad de Cuenca. 1-122.

Quispe, O. (2012). *Influencia del programa "lectura es vida" en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas del quinto grado de la institución educativa*. Perú. Obtenido de <http://programalecturaesvida.blogspot.com.co/>

Raifur, D. (2013). La geografía en el aula: Retos para una experiencia de enseñanza inclusiva. *Revista sobre Discapacidad Visual*, 62, 1 – 17

Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia). Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/> 20.06/2016

Restrepo, G. (2001). *Dimensión conceptual del Territorio*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- Instituto Geográfico Agustín Codazzi

Riquelme, E. (2011). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional*. Estudios pedagógicos. No.1 p. 269-277 Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n1/art15.pdf>

Rodríguez, L. (2003). *La construcción de conceptos geográficos: un objetivo de la geografía escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Rodríguez, L. (2007). *Una geografía escolar (in) visible. Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sack, R. (1986). *Human Territoriality: Its theory and history*. Cambridge University Press.

Salmerón, H., Gutiérrez, C. y Salmerón, P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 21(2) 308-319. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785012>

Sánchez, S., & Díez, E. (2013). *La Educación Inclusiva desde el Currículum: El Diseño Universal para el Aprendizaje*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad Universidad de Salamanca

Santiago, S. (s.f.). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* N°53, 81.

Secretaría de Educación de Bogotá. 2014. Recuperado de www.sedbogota.edu.co

SED Bogotá y CINEP. (2014). *Módulo de ciudadanía y convivencia desde la construcción colectiva de sentidos y redes*. Obtenido de Unidad 2. Ciudadanía, sociedad y territorio: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documento/caja_de_herramientas/serie_2_metodologias/03_modulos_y_manuales_para_facilitadores_y_facilitadoras/05_modulo_unidad_2_ciudadania_sociedad_y_territorio.pdf

SENA (2005) *Serie Documentos Laborales y Ocupacionales No. 1 Clasificación de Ocupaciones Parte 1, Marco Conceptual*. Bogotá, Colombia

Shardakov, M. (1987). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. 1- 106.

Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*. Disponible en: <http://scholar.google.es/scholar?q=concepci%C3%B3n+constructivista+de+la+ense%C3>

%Blanza+y+el+aprendizaje+&hl=es&as_sdt=0,5&scilu=3,13800032877568787335:1&scisig=AMstHGQAAAAVU1utY72XaIp-18G4RDLZr-80mxeRZjr#. 14.03/2016

Stainback, S. (1999). *Aulas Inclusivas un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea. S.A

Taborda, M. (2013). *La emergencia de los nuevos saberes geográficos escolares: pensamientos visuales y narrativos*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 3 (6), 124 – 141.

Torres, P. (2013). *Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria*. Recuperado de file:///C:/Users/mcrb0/Downloads/22-229-1-PB.pdf

Trujillo, M. (2014). *El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: Necesidad de un enfoque de la comprensión*. Revista innovación Educativa. Vol 14. No. 64 p. 47-56. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>

Tuan, Y. (1974). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Columbia University Press

UNESCO (2004). *Temario Abierto para la Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). *¿Qué es un andamio cognitivo?* Obtenido de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/miplan_impacto_actv_quesandamio.pdf

Valenzuela, E. (2010). Una alternativa para Enseñ-Arte la geografía. *Revista Didáctica Geográfica*, 11, Asociación de geógrafos españoles. 141 – 167

Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva

Velasco, L. Ródenas, S. Vírseda, S. (2013). El informe Delors. Disponible en:
<http://svirseda.blogspot.com.co/2013/11/informe-delors.html>. 10.05/2016