

**LENGUAJES Y EXPRESIONES DE LA GEOHISTORIA EN EL AULA  
INCLUSIVA**

**Presentado por:**

**DEYANID ESTUPIÑAN SABOGAL**

**WILSON ESTIVEN LEÓN DUEÑEZ**

**Director:**

**FELIPE CASTELLANOS SEPULVEDA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE “LICENCIADOS EN  
CIENCIAS SOCIALES”.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**


**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA**


**BOGOTÁ**

**2019**

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>UNIVERSIDAD DE PEDAGOGÍA</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 173</b>

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Lenguajes y expresiones de la geohistoria en el aula inclusiva.
<b>Autor(es)</b>	Estupiñan Sabogal, Deyanid; León Dueñez, Wilson Estiven.
<b>Director</b>	Felipe Castellanos Sepúlveda
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 173 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	AULAS INCLUSIVAS; GEOHISTORIA; EDUCACIÓN INCLUSIVA.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado pretende proponer elementos teóricos y metodológicos para una propuesta didáctica enfocada en la enseñanza de las ciencias sociales en aulas inclusivas, en el marco de la educación inclusiva, reconociendo la importancia de la geohistoria en la enseñanza de las ciencias sociales.</p> <p>La propuesta es implementada en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán IED, ubicado en la localidad de Teusaquillo, en el límite con la localidad de Chapinero. En la institución educativa se lleva a cabo un proceso de inclusión de jóvenes y adultos sordos al aula regular, lo cual posibilita llevar a cabo la propuesta “<i>Lenguajes y expresiones de la geohistoria en el aula inclusiva</i>”.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 173</b>

Gracias a los postulados de la educación inclusiva, y algunos elementos teóricos de la pedagogía conceptual, se generó una propuesta que disminuye las barreras comunicativas en el aula inclusiva.

Al reconocer la práctica del docente como un proceso de reflexión constante, se observa que el aula es un escenario propicio para la participación de todas las poblaciones. El aula fortalece la inclusión y el desarrollo social, llevando lo teórico a lo práctico.

En cuanto a los resultados, éstos no son tomados de forma definitiva, pues se reconoce que la inclusión en el aula es un proceso permanente, y que requiere la participación de toda la comunidad educativa, por lo que se debe ser constante y decidido, lo cual imposibilita llegar a puntos finales.


### 3. Fuentes

Se presentan a continuación las principales fuentes que fueron utilizadas para el desarrollo teórico del presente trabajo de grado:

Abril, N. (2015). *Intercambio de Saberes con estudiantes sordos en la Fundación Integral Sentir*. (Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia).

Acosta, R. (2017). *La educación del ser humano: Un reto permanente*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Adelina, A., Méndez, J., & Vega, B. (2017) Prácticas inclusivas como estrategia de cambio: construyendo una escuela para todos. *Educando para educar*. 33 (No. 1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7186583.pdf>

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Escuela de Pedagogía</p>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 173</b>

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27, (Nº2), p. 25-34. Recuperado de: [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas\\_Para\\_Todos.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf)

Bravo, G., Loor-Rivadeneira, M. & Zambrano, P. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica Dominio de las ciencias*, Vol. 2. (Nº1), p. 127-137. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>


Buitrago, O. (2005) La educación geográfica para un mundo en constante cambio. Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, vol. X, nº 561, Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-561.htm>

Cabello, M. Universidad Complutense de Madrid (1992). *Modelo didáctico de educación de adultos*. Tesis Doctoral. Madrid.

Cajibioy, I., López, J., Orozco, A., Sevilla, E & Valladares, A. (2012). *Concepciones sobre diversidad en docentes de básica primaria*. Recuperado de: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1040/109\\_Orozco\\_Tobar\\_Ada\\_Milena\\_Informe%20final.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1040/109_Orozco_Tobar_Ada_Milena_Informe%20final.pdf?sequence=1)

Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy: como enseñar mejor*. Madrid: RIALP

Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Volumen 1* (No. 2). Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200005)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 173</b>

Cazares, L (2013) *Pedagogía conceptual y el enfoque por competencias*. Universidad del Valle del Fuerte. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/9856079/PEDAGOG%C3%8DA\\_CONCEPTUAL\\_Y\\_EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS](https://www.academia.edu/9856079/PEDAGOG%C3%8DA_CONCEPTUAL_Y_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS)


Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán. (2018). *Agenda escolar 2017-2018*. Recuperado de: [https://colegio.redp.edu.co/manuelabeltran/images/stories/pdf/2017/agenda\\_escolar.pdf](https://colegio.redp.edu.co/manuelabeltran/images/stories/pdf/2017/agenda_escolar.pdf)

Circular 7 de 2008 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se dictan las orientaciones para la Administración de Programas de Alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. Febrero 29 de 2008.

Corte Constitucional, Sala novena de revisión. Sentencia T-488/16 (MP. Luis Ernesto Vargas Silva; 9 de septiembre 2016).

Decreto 2369 de 1997 [Ministerio de Salud]. Por el cual se reglamente parcialmente la ley 324 de 1996, en materia de la atención a población con limitaciones auditivas. Septiembre 26 de 1997.

Decreto 3011 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Diciembre 19 de 1997.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 173</b>

Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Agosto 5 de 1994.


Decreto 366 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Febrero 9 de 2009.

Decreto 1421 de 2017. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017.

De Zubiría, M. (2004) *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Instituto Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

De Zubiría, M (2007) *Introducción a la pedagogía conceptual*. 1er congreso latinoamericano de estudiantes de psicología. Recuperado de: <http://psicoanalisiscv.com/wp-content/uploads/2012/03/MIGUELDEZUBIRIA-afetividad-y-pedagog%C3%ADa1.pdf>.

Directiva 14 de 2004. [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se dictan orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. Julio 8 de 2004.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de Pedagogía</i>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 173</b>

Domínguez, A & Alonso, P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy: Perspectivas y repuestas educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.

Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: NARCEA EDICIONES.

Echeita, G. (2013) INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA, DE NUEVO “VOZ Y QUEBRANTO”. *Reice, Volumen 11* (No.2). Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>


Fernández, M & Pertusa, E. (2004) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: PUBLICACIONES Y EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.

Flórez, Y. & Poveda, J. (2016). *La Candelaria: Una apuesta de la ciudad educadora*. (Trabajo de investigación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3123>

Florido, H. (2018). *Lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios Públicos de Bogotá*. (Tesis Doctoral. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia)

Fritz, J. (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/327219515\\_Etapas\\_del\\_desarrollo\\_cognitivo\\_de\\_Piaget](https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget)

Fundación Promigas (2005) *Gestión del aula, experiencias del proyecto de mejoramiento*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=573457>.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Profesores</i></p>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 8 de 173</b>

Garrido, J. (2009) Adaptaciones curriculares. Guía para profesores tutores de educación primaria y educación especial. CEPE: Madrid


Henríquez, E. (2006). El papel de la geografía en la época actual: el caso de la educación. *Zona Próxima*, 7, 86-95. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300705.pdf>

Hernández, M. (s.f) Flexibilización curricular (presentación de power point). Corporación Síndrome de Down.

Holubec, E., Johnson, D., & Johnson R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

INSOR. (2011). Boletín observatorio social, población sorda colombiana. Recuperado de: [http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/boletin\\_observatorio02.pdf](http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/boletin_observatorio02.pdf).

INSOR. (2014). *Perfil educativo de la población sorda 2014*. Recuperado de: [http://www.insor.gov.co/bides/wp-content/uploads/archivos/Perfil\\_educativo\\_sordos\\_Colombia\\_Jun01\\_-2015.pdf](http://www.insor.gov.co/bides/wp-content/uploads/archivos/Perfil_educativo_sordos_Colombia_Jun01_-2015.pdf)

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 9 de 173</b>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO. N° 41214.

Ley 119 de 1994. Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Febrero 9 de 1994. DO. N° 41216.


Ley 324 de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Octubre 11 de 1996. DO. 42899.

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357. Diciembre 21 de 2001. DO. N° 44654.

Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Agosto 9 de 2005. DO. N° 45995.

Ley 1437 de 2011. Por la cual se expide el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo. Enero 18 de 2011. DO. N° 47956.

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Febrero 27 de 2013. DO. N° 48717.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i></p>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 10 de 173</b>

Lombana, O. (2018). La multidimensionalidad de la didáctica: nociones para una lectura de la didáctica a partir de la complejidad. En Báez, C. & Lombana, O. (Ed.) *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. (p. 25-47). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objetivos y finalidades. En Sepúlveda, F. & Rajadell, N. (coordinadores) *Didáctica general para psicopedagogos* (p. 23-57) Madrid: UNED.


Massuh, C. (2015, Junio 29). Diversidad y desigualdad. [Web log post]. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/cmassuh/6-49966190>

Márquez, G. (2009, Mayo 6). Historia, misión y visión del Colegio. [Web log post]. Recuperado de: <http://manuelaaldia.blogspot.com/2009/05/algo-de-historia.html>

Martínez, O. (2010). *La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Mata, F. (1990). Currículum, didácticas especiales y formación del profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (9), p. 155- 166. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/117727.pdf>

Mata, F. & Medina, A. (2009) *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Pedagogos</i></p>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 11 de 173</b>

Matozzi, I. (2014). ¿QUIÉN TIENE MIEDO DE LA GEOHISTORIA? *Revista Historia y epistemología de las ciencias, Volumen 13* (No. 1), 85-105.


Mejía, P. (2015, Abril 3). ¿Inclusión o Integración? [Web log post]. Recuperado de: <https://elretodeladiscapacidad.wordpress.com/2015/04/03/inclusion-o-integracion/>

MEN & Ascun. (2016-2017). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. (Primera versión). Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-371724\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf)

Méndez, A. (2016). *En-señar y aprender el espacio geográfico en la educación inclusiva*. (Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3107/TE-20549.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006*. Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_compendio.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf)

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Ministerio de Educación Nacional</p>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 12 de 173</b>

Ministerio de Educación Nacional. (6 de Mayo de 2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Altablero: El periódico de un país que educa y que se educa*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-242097.html>


Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Portafolio de modelos educativos flexibles Ministerio de Educación Nacional-MEN-*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Portafolio%20modelos%20educativos%20flexibles.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-371724\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf)

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones aljibe.

Navarro, R. (2011). Conceptualización de la didáctica. En Barcia, M., Navarro, R. & Rodríguez, M. (coordinadores) *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. (p. 13-38). Madrid: Editorial Dykinson.

OCDE. (2005) *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE – Edición 2005*. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2005-sum-es.pdf?expires=1582610084&id=id&accname=guest&checksum=D2943D223132FF93988965CD977D8C97>

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i></p>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 13 de 173</b>

Orella, J (2010) Geohistoria. *Revista Lurralde. Investigación y Espacio* (N°33) 233-310. Recuperado de: <http://www.ingeba.org/lurralde/lurranet/lur33/33orellaateneo/33orelateneo.pdf>.

Ortiz, R., Garcés, L. & Jiménez, L. (2015). *La importancia de las escuelas inclusivas en los procesos de formación académica de estudiantes sordos. Reflexiones sobre las historias de vida de estudiantes sordos de la Universidad de Cartagena, en el programa de licenciatura en pedagogía infantil.* (Proyecto Tesis de Grado. Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia).


Ovejero, A. (1993) León Festinger y la psicología social experimental: La teoría de la disonancia cognoscitiva 35 años después. *Revista Psicothema*, Vol. 5 (n° 1) pp. 185-199. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/872.pdf>

Oviedo, A. (2001) *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana.* Cali: Universidad del Valle/INSOR.

Parra, C (2010) Educación inclusiva: un modelo de educación para todos *Revista ISEES* (N° 8), 73-84.

Promigas. (2005). *Gestión de aula. Experiencias del mejoramiento: Procesos de enseñanza-aprendizaje Matemáticas y castellano básica primaria en cinco escuelas del departamento del Atlántico.* Recuperado de: <https://docplayer.es/52423104-Todos-los-contenidos-publicados-en-la-pagina-de-internet-se-encuentran-debidamente-protegidos-por-las-normas-relativas-a.html>

Raifur, D. (2013). *La geografía en el aula: retos para una experiencia de enseñanza inclusiva.* *Revista sobre discapacidad visual.* Edición No. 62. Pág. (2-15)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revista de Pedagogía</i>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 14 de 173</b>

Ramírez, A (2013) Geohistoria. Propuesta metodológica pertinente en la enseñanza de la geografía e historia. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. (N°25) 67-90. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1051/1063>.


Ramírez, W. (2015). Inclusión educativa, una experiencia en el municipio de Jenesano (Boyacá). Recuperado de: [http://cetics.org/uptc/memorias/links/documentos/doc\\_1437446084.pdf](http://cetics.org/uptc/memorias/links/documentos/doc_1437446084.pdf)

Ramírez, W. (2017). *La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 211-230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Revista: Educación y educadores*, (7), 45-55. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Rivero, J. (1996) *La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina: cambios necesarios para el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

Rizo, E. (2006). *¿A qué llamamos exclusión social?* Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 5, núm. 15, 2006.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Profesores</i></p>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 15 de 173</b>

Rodríguez, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. (Nº33) 173-186. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>.

Rodríguez, I. (2005). “Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 25, N°1, 28-37.


Rodríguez, P. (2006). *El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos*. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.

Santiago, J. (2015). La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Uni-pluri/versidad*, Vol. 15, (N° 2), p. 9-59.

Santos, M. (1986). Espacio y método. *Geocrítica cuadernos críticos de geografía humana*, Vol. 65 (N° 12). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm>

Sayago, A & León de F, E (2000) El enfoque geohistórico: una experiencia en la praxis educativa. *Revista Geoenseñanza*. (N° 2) 247-276. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/360/36050206.pdf>.

Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Ministerio de Educación</i>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 16 de 173</b>

Secretaría de Educación del Distrito. (Diciembre 14 de 2016). Tu ciudad, tu escuela. *Ciudad Educadora*. Recuperado de:

[https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/boletin\\_dic\\_final2](https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/boletin_dic_final2)

Secretaría de educación del Distrito. (2018). *Notas técnicas lineamientos: Lineamientos de política de educación inclusiva*. Recuperado de:

<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9876/1/LBR%20Nota%20Educacion%20Inclusiva.pdf>

Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Matriculación para adultos: porque nunca es tarde para volver a la escuela. Bogotá: EDUCACIÓN BOGOTÁ. Recuperado de:

<https://www.educacionbogota.edu.co/es/glosario/matriculaton-para-adultos-porque-nunca-es-tarde-para-volver-a-la-escuela>


Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 3* (No. 1) Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Souto, X. (2010). ¿Qué escuela de Geografía para educar ciudadanía? *REVISTA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS ESPERIMENTALES Y SOCIALES. Volumen 24* (No. 1) Recuperado de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/71003598.pdf>

Stainback, S. & Stainback, W. (2001) *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 17 de 173</b>

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Ediciones Morata.


Suárez, J. (2016). *Estrategias pedagógicas que cualifican el proceso de aprendizaje en estudiantes adultos de la educación formal en la institución educativa municipal Guavio Bajo*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1572/Juan%20Gabriel%20Suarez%20Viana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tovar, L. (1998). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Revista lenguaje*, 26, 24-37. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Lionel\\_Antonio\\_Tovar/publication/339004499\\_REFLEXIONES\\_ACERCA\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_DE\\_LOS\\_SORDOS\\_COLOMBIANOS\\_PARA\\_EL\\_SIGLO\\_XXI/links/5e38b5e0a6fdccd965846abf/REFLEXIONES-ACERCA-DE-LA-EDUCACION-DE-LOS-SORDOS-COLOMBIANOS-PARA-EL-SIGLO-XXI.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lionel_Antonio_Tovar/publication/339004499_REFLEXIONES_ACERCA_DE_LA_EDUCACION_DE_LOS_SORDOS_COLOMBIANOS_PARA_EL_SIGLO_XXI/links/5e38b5e0a6fdccd965846abf/REFLEXIONES-ACERCA-DE-LA-EDUCACION-DE-LOS-SORDOS-COLOMBIANOS-PARA-EL-SIGLO-XXI.pdf)

Unesco. (2004). La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: hacia un estado del arte. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138996>

Unesco. (noviembre de 2008). La educación inclusiva el camino hacia el futuro. 48ª *Conferencia Internacional de Educación*. Conferencia llevada a cabo en Ginebra, Suiza. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)


Unesco. (2015). EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000-2015: LOGROS Y DESAFÍOS. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 18 de 173</b>

UniValle. (25 de mayo de 2018). UniValle, pionero en enseñanza de lengua de señas. *Agencia de Noticias UniValle*. Recuperado de: <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/univalle-pionero-lengua-senas>

Vega, P & Guerra, D (2010) Pedagogía Conceptual, un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos. Instituto Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Recuperado de: <https://docplayer.es/91088532-Pedagogia-conceptual-un-modelo-pedagogico-para-formar-seres-humanos-afectivamente-competentes-y-creativamente-talentosos.html>

Villar, L. (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. España: Universidad de Granada.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO DE LA EDUCACIÓN</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 19 de 173</b>

#### 4. Contenidos

El presente trabajo de grado es una intervención realizada en el Colegio Técnico Comercial Manuel Beltrán IED, con estudiantes de la jornada nocturna del ciclo 403; en el marco de la línea de investigación: Educación geográfica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

A lo largo del trabajo se puso en dialogo la investigación acción educativa, la geohistoria, la pedagogía conceptual y la educación inclusiva, en la búsqueda por generar prácticas de enseñanza de las ciencias sociales que aporten a los procesos de inclusión en el aula.

1. Capítulo 1: Se presentan las consideraciones generales del trabajo, como lo son: el planteamiento del problema, la justificación, la pregunta problema, el objetivo general, los objetivos específicos y los antecedentes del trabajo.
2. Capítulo 2: Se refiere a la contextualización de la política pública de la inclusión y de la educación de jóvenes y adultos. Así como, las características de la Institución educativa y los actores involucrados en el proyecto.
3. Capítulo 3: Se desarrollan los referentes teóricos y conceptuales del trabajo, como los son: la educación inclusiva, la pedagogía conceptual, la investigación acción educativa, la didáctica como disciplina teórico-práctica y la geohistoria,
4. Capítulo 4: Se presenta la propuesta didáctica, en la cual se encuentran relacionadas todas las actividades que se llevaron a cabo durante el proceso de intervención, además de explicar cada fase de la propuesta didáctica.
5. Capítulo 5: Se presentan los resultados obtenidos a lo largo del trabajo, se encuentran organizados en tres apartados; los cuales responden a cada uno de los objetivos específicos planteados al inicio del trabajo.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 20 de 173</b>

6. Capítulo 6: Finalmente, se observan algunas conclusiones que quedan al finalizar el trabajo.

### **5. Metodología**

El trabajo de grado se desarrolla en el marco de la investigación acción educativa, reconociendo el papel activo del docente y el estudiante en la construcción de conocimiento, pues se reconoce el dialogo entre ambos actores.


Al reconocer la importancia de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en los procesos de inclusión, se desarrollan elementos teóricos y prácticos de la geohistoria. Ya que esta disciplina, permite el dialogo entre la historia y la geografía.

Gracias a la pedagogía conceptual, se propuso desarrollar en los estudiantes el sistema cognitivo y expresivo. Este modelo se constituye como una teoría pedagógica integral, formativa, innovadora y es incluyente.

En la propuesta se implementó el análisis de material visual, ejercicios cartográficos, ordenadores gráficos, mapas mentales y mentefactos.

A lo largo del trabajo de grado, es constante la importancia que se le da a la comunicación, por ello, se implementan actividades relacionadas con la comunicación no verbal, con un énfasis en las señas y expresiones que los estudiantes utilizan para comunicarse con sus compañeros de clase.

Por último, al reconocer al estudiante como actor activo en la construcción de conocimiento, los estudiantes logran proponer actividades, propician la partición y se generan espacios realmente inclusivos.

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 21 de 173</b>

## 6. Conclusiones

En tanto al proceso de inclusión del adulto sordo al aula regular, se hace un análisis teórico que recoge varios elementos importantes frente al desenvolvimiento de este proceso inclusivo en el colegio Manuela Beltrán, mostrando en primera medida que más que un proceso inclusivo se desarrolla en esta institución un proceso de integración, teniendo en cuenta el paso a paso para generar una verdadera educación inclusiva como se cita en el capítulo 4, Por consiguiente, se procuró plantear elementos teóricos y metodológicos que permitieran apreciar algunos elementos de la educación inclusiva, en otras palabras, en el desarrollo de las clases de ciencias sociales se plantearon actividades y escenarios que fortalecieran la participación y el reconocimiento de los estudiantes.

Lo anterior permite que los estudiantes sordos y oyentes establezcan diferentes manera de comunicación, como, la Lengua de Señas Colombiana (LSC), expresiones, gestos, signos y señas aparte de las establecidas por la LSC.

<b>Elaborado por:</b>	Estupiñan Sabogal, Deyanid; León Dueñez, Wilson Estiven.
<b>Revisado por:</b>	Felipe Castellanos Sepúlveda

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	10	11	2019
--	----	----	------

## **Agradecimientos**

### **Lado A**

Y así culmina esta etapa de mi vida, expresar esto, es sin duda lo más difícil. Llegar a este punto no fue nada fácil, pero en este momento, todo ese sacrificio, las horas sin dormir, el estrés, el sueño, la desesperación; han valido la pena.

Quisiera agradecer a mi abuela Hilda, por su presencia en este mundo, por ser ella quien me permitió seguir luchando, por ser una mujer fuerte y trabajadora, y, sobre todo, por sus deliciosas comidas, esas que me llenaban de energía cuando no tenía fuerzas para seguir, gracias abuela, desde lo más profundo de mi corazón. Alma, corazón y vida siempre.

A mi madre, por sus consejos, por todo su amor y comprensión. Por hacerme volver en sí en los momentos en los que me sentía perdida, en los momentos en los que no me encontraba a mí misma.

A mis hermanas, a Elizabeth, por su colaboración, sin su ayuda terminar este proceso hubiese sido un imposible. Andrea, gracias totales, por las charlas nocturnas, por los viajes, las historias y todo el amor.

Por supuesto, a Julián, mi sobrino, casi mi hermano; gracias, pequeño, por el amor, por las horas de juego, por la compañía.

A mi padre, por la ayuda constante, sin él, este sueño no hubiese sido materializado.

Un agradecimiento especial, a Wilson, amigo, gracias por el tiempo, por las noches en el Colegio, por los almuerzos, las charlas, las bromas, los chistes, no recuerdo no haber sonreído a tu lado. Seguiremos luchando por una educación realmente inclusiva.

A la Comunidad Sorda, por los aprendizajes, los consejos, el tiempo y la dedicación. Estoy comprometida a aprender Lengua de Señas.

A nuestro tutor, Felipe Castellanos, gracias por el tiempo, los consejos, las charlas y los regalos, gracias a él, logramos culminar esta etapa de nuestras vidas.

Finalmente, a la Universidad Pedagógica Nacional y al Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán, por abrirme las puertas, por permitirme soñar con una educación más inclusiva, más justa y menos desigual.

**¡Gracias a todos los que hicieron parte de esto!**

**Deyanid.**

## **Lado B**

De esta manera culmino una de las etapas más bellas y enriquecedoras de mi vida, han sido diferentes retos, aciertos y desaciertos, que me he topado en el camino, pero no dudo un instante en que fueron fructíferos todos los esfuerzos.

Es necesario agradecer a mi familia, en especial a mis padres por su apoyo constante, por darme la oportunidad de contarles paso a paso de este trabajo, siempre dispuestos a escucharme y a aconsejarme. También tengo que agradecer a la persona que ya no me acompaña, por enseñarme a luchar por la vida y ser agradecido por cada minuto de ella, gracias abuela.

Agradezco a mi pareja, por aportarme desde la academia, desde su experiencia como docente, gracias por brindarme su cariño y compartirme su amor por las y los estudiantes.

A mi compañera y amiga Deyanid, agradezco por no dejarme decaer y desfallecer en todo este proceso, por soportar mis distracciones que siempre llevaban a una carcajada.

Gracias totales a los estudiantes e intérprete del Colegio Manuela Beltrán IED, por enseñarme ese mundo lingüístico y cultural de la comunidad sorda, por generar en mí el interés de aprender la Lengua de Señas Colombiana y así poder comunicarme con las personas sordas, que pueden aportar a la educación inclusiva y acabar con las brechas en las aulas de nuestro país.

Finalmente, gracias a la Universidad Pedagógica Nacional por estos cinco años de constantes aprendizajes y luchas. Por enseñarme que el camino a un país con paz y justicia es la educación. Finalizo este trabajo de grado convencido que la educación es la única que puede generar los cambios estructurales que esta sociedad necesita.

**¡Gracias a la vida!**

**Wilson**

**TABLA DE CONTENIDO**  
**LINGUAJES Y EXPRESIONES DE LA GEOHISTORIA EN EL AULA**  
**INCLUSIVA**

<b>1. ASPECTOS GENERALES .....</b>	<b>31</b>
1.2 Justificación .....	31
1.3 Problema de investigación .....	34
1.3.1 Pregunta problema.....	38
1.4 Objetivos .....	39
1.4. 1. Objetivo general .....	39
1.4. 2. Objetivos específicos.....	39
1.5 Antecedentes.....	39
1.5.1 Marco legal de la educación de jóvenes y adultos en Colombia .....	39
1.5.2 Las aulas inclusivas, un reto para la educación en Colombia .....	44
1.5.3 La geohistoria en la enseñanza de las ciencias sociales .....	48
<b>2. CONTEXTUALIZACIÓN .....</b>	<b>50</b>
2.1 Contexto Nacional .....	50
2.2 Contexto local .....	51
2.2.1 Educación inclusiva en Bogotá.....	52
2.3 Caracterización Institución Educativa .....	55
2.3.1 Generalidades .....	55
2.3.2 Análisis de documentos institucionales .....	56

2.3.3 Actores involucrados .....	57
2.4 Caracterización específica.....	61
<b>3. REFERENTES TEORICOS Y METODOLÓGICOS.....</b>	<b>64</b>
3.1 Marco teórico .....	64
3.1.1. Educación inclusiva: Hacía el respeto a las diferencias.....	64
3.1.2. La diversidad de lenguajes en las aulas inclusivas .....	69
3.1.3. La educación de jóvenes y adultos.....	71
3.1.4. La investigación-acción educativa como estrategia para la investigación e intervención en las aulas inclusivas .....	73
3.1.5. La pedagogía conceptual: El desarrollo del sistema expresivo, afectivo y cognitivo en el aula inclusiva .....	75
3.1.6. La didáctica como disciplina teórico-práctica .....	87
3.1.7. La geohistoria en el desarrollo de las clases de ciencias sociales en el aula inclusiva.....	90
3.2 Diseño metodológico.....	94
<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA: LENGUAJES Y EXPRESIONES DE LA GOHISTORIA EN EL AULA INCLUSIVA .....</b>	<b>95</b>
4.1. Formulación de la propuesta.....	95
4.1.1. Planeación de la propuesta .....	100
4.2. Propuesta didáctica: Lenguajes y expresiones de la geohistoria en el aula inclusiva .....	101

<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>114</b>
5.1. Las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de inclusión del Colegio Manuela Beltrán .....	115
5.2. Análisis del proceso de inclusión en el ciclo 403 del Colegio Manuela Beltrán.....	121
5.3. Fortalecimiento del proceso de inclusión del adulto sordo en el ciclo 403 del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.....	128
<b>6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>134</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>140</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>154</b>
8.1. ANEXO 1. FORMATO DE ENTREVISTAS DEL CICLO 403.....	154
8.2. ANEXO 2. SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS DEL CICLO 403 .....	156
8.3. ANEXO 3. RESPUESTA DE UN ESTUDIANTE FRENTE A LA ACTIVIDAD ...	159
8.4. ANEXO 4. RESPUESTAS DE ESTUDIANTES FRENTE AL PROCESO DE INCLUSIÓN.....	159
8.5. ANEXO 5. FOTOGRAFÍAS DE LAS ACTIVIDADES .....	160
8.6. ANEXO 6. SISTEMATIZACIÓN DE ACTIVIDAD CRUCIGRAMA EN SEÑAS.	162
8.7. ANEXO 7. SISTEMATIZACIÓN DE ACTIVIDAD PERÍODICO MURAL .....	168

## TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Lineamientos de política de educación inclusiva .....	55
Ilustración 2. Triangulo humano .....	79
Ilustración 3. Modelo del hexágono .....	84
Ilustración 4. Mentefacto conceptual.....	86
Ilustración 5. Triangulo humano .....	99

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones de exclusión, segregación, integración e inclusión .....	66
Tabla 2. Definiciones de desigualdad, diferencia y diversidad .....	68
Tabla 3. Estadios de desarrollo cognitivo de Piaget .....	81
Tabla 4. Períodos de desarrollo intelectual de la Pedagogía Conceptual .....	83
Tabla 5. Diseño metodológico.....	95
Tabla 6. Planeación de la propuesta .....	101

## **Introducción**

La escuela se ha configurado como escenario en donde prevalece la exclusión social, sin embargo, diferentes políticas educativas han centrado su debate en el desarrollo de una escuela inclusiva, una escuela que se piense las necesidades de toda la población (Echeita, 2013).

Es así que, la práctica cotidiana del docente debe contribuir en el fortalecimiento de una educación realmente inclusiva, puesto que en la escuela converge toda una diversidad de poblaciones. No obstante, al acoger diversas poblaciones en el aula, se deben asumir toda una serie de responsabilidades y retos educativos. Por ejemplo, la eliminación de barreras físicas y comunicativas.

Por lo tanto, la educación inclusiva pretende reformular la educación en sí, es decir, transformar las condiciones de la escuela para poder recibir a poblaciones en diversas condiciones de aprendizaje (Unesco, 2008).

Una de las instituciones que se ha sumado a este reto es el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán, Institución Educativa Distrital, ubicado en el sector de Chapinero; esta Institución ofrece jornada nocturna para jóvenes y adultos desde una educación inclusiva, ya que en este escenario educativo participan personas oyentes y sordas usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Esta institución educativa, como muchas otras, en ocasiones no cuenta con herramientas didácticas que puedan generar un aprendizaje significativo para los estudiantes sordos, lo cual promueve la deserción de algunos integrantes de esta población.

Esto requiere de diferentes flexibilizaciones para que la Comunidad Sorda no se sienta excluida en un llamado proceso de inclusión. Con esta encrucijada, inicia la elaboración de este proyecto, que busca proponer elementos teóricos y metodológicos para una propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en las aulas inclusivas. Las ciencias sociales al estar en constante relación con el espacio, el tiempo y la sociedad, permiten acercar los saberes de la población Sorda y la población oyente. Generando así un aprendizaje colaborativo entre ambas poblaciones.

Como primer objetivo se busca caracterizar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en los procesos de inclusión del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán. Con el fin de

evidenciar qué elementos se podrían aportar desde la educación inclusiva y la investigación acción educativa. Se llevó a cabo todo el proceso de intervención, pero reflexionando constantemente de la práctica en sí misma.

Luego se analizan los procesos de inclusión en el ciclo 403 del colegio Manuela Beltrán, teniendo en cuenta las observaciones que se hicieron con anterioridad.

En este punto, se hizo todo el proceso de intervención, reflexionando constantemente de la práctica en sí misma, llegando a proponer elementos teóricos y metodológicos desde la geohistoria permitiendo desarrollar actividades según las necesidades de toda la población. Estas actividades, hicieron más amena la relación entre ambas poblaciones, y disminuyeron las barreras comunicativas impuestas en el aula.

El enfoque geohistórico de las ciencias sociales al implementarse en las clases permite que los estudiantes puedan relacionar de una manera más sencilla la espacialidad y el proceso histórico de la revolución industrial, permitiendo así un diálogo entre las dos disciplinas sin menospreciar ninguna.

Para guiar la implementación de la propuesta didáctica, se toma la pedagogía conceptual, permitiendo tener herramientas desde lo educativo y lo formativo, teniendo como objetivos mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonales, que posibilitando la trasmisión de conocimiento y haciendo que el estudiante dentro de la diversidad comunicativa construya conocimiento para sí mismo.

Los elementos teóricos y metodológicos propuestos desde la geohistoria permitieron desarrollar actividades según las necesidades de toda la población. Estas actividades, hicieron más amena la relación entre ambas poblaciones, y disminuyeron las barreras comunicativas impuestas en el aula.

El contenido del presente trabajo se divide en seis capítulos, en el primero, se presentan las consideraciones generales del trabajo, como lo son: el planteamiento del problema, la justificación, la pregunta problema, el objetivo general, los objetivos específicos y los antecedentes del trabajo de grado. En el segundo capítulo, se presenta la contextualización de la política pública de la inclusión y de la educación de jóvenes y adultos. Así como, las características de la Institución educativa y los actores involucrados en el proyecto. En el

capítulo tres, se desarrollan los referentes teóricos y conceptuales del trabajo, como los son: la educación inclusiva, la pedagogía conceptual, la investigación acción educativa, la didáctica como disciplina teórico-práctica y la geohistoria. En el capítulo número cuatro, se presenta la propuesta didáctica, en la cual se encuentran relacionadas todas las actividades que se llevaron a cabo durante el proceso de intervención, además de explicar cada fase de la propuesta didáctica. En el quinto capítulo, están los resultados obtenidos a lo largo del proyecto, se encuentran organizados en tres apartados; los cuales responden a cada uno de los objetivos específicos planteados al inicio del proyecto. Y finalmente, en el último capítulo, se observan algunas conclusiones que quedan al finalizar el trabajo de grado.

## 1. ASPECTOS GENERALES

### 1.2 Justificación

La necesidad de implementar un sistema educativo que satisfaga las necesidades de una población cambiante, diversa y convulsionada como la colombiana, trae consigo un debate arduo sobre la importancia de integrar a la comunidad en sus diversas condiciones en la idea de una educación escolar inclusiva y de calidad, es decir, que los grupos sociales que han sido generalmente excluidos de la escuela, como los jóvenes y adultos que no pudieron ingresar por diferentes situaciones, (económicas, familiares, cognitivas, entre otras); puedan finalizar con éxito su educación escolar,

Pero los jóvenes y adultos no han sido los únicos excluidos en los escenarios escolares, también las personas con algún tipo de discapacidad, las personas Sordas<sup>1</sup>, por ejemplo, han sido en muchos casos incomunicados del resto de la sociedad y más en el sistema educativo colombiano. Las necesidades educativas de las personas Sordas hacen necesario trabajar mancomunadamente con la normatividad, la flexibilización curricular, las prácticas de enseñanza y la disminución de la exclusión.

La importancia de indagar sobre una educación de jóvenes y adultos en aulas inclusivas está concentrada en generar reflexiones sobre estas personas desde ámbitos pedagógicos, educativos, escolares, curriculares y culturales, entre otros, que reafirmen su participación ya sea para conocer por primera vez la escuela o volver a ella y retomar su proceso educativo.

La educación de personas adultas puede contribuir a la conciencia de una nueva ciudadanía; ésta es necesaria para entender la estructura cambiante de la sociedad actual y poder ser partícipe de ella (Castillo, 2003). Es importante destacar, que el adulto que está en un proceso educativo adquiere una serie de herramientas para enfrentar los cambios sociales, históricos y espaciales de la sociedad contemporánea; la importancia de estos cambios reside en el objetivo crucial de consolidar esfuerzos para un bienestar común, de allí que ésta pueda

---

<sup>1</sup> El término sordo está aceptado por las personas con esta condición y además es tratado en la sentencia 558 del 2015 de la corte constitucional.

garantizar a los jóvenes y adultos los conocimientos y valores para que esta población sea referente de transformación social.

En este sentido, el conocimiento no puede ser analizado simplemente en los jóvenes y adultos regulares en la escuela, ya que se hace un llamado a un proceso educativo que proceda a explorar las problemáticas, necesidades y propuestas para las personas adultas Sordas en un ambiente educativo desde la inclusión. “Se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación inclusiva es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa” (Echeita, 2011, p. 29)

El valor de la educación de adultos en aulas inclusivas reconoce la necesidad de que toda persona tenga derecho a educarse y con ese conocimiento adquirido poder relacionarse, compartir y aportar en su contexto inmediato, socializando, al mismo tiempo su aprendizaje con los otros. Poder incluir a estos sujetos en un ambiente educativo, trae consigo la responsabilidad de hacer amena su estadía en la escuela, ya que no es simplemente traer de la educación secundaria regular una serie de temáticas para responder a unos estándares, al contrario, la meta viene del docente y debe fundamentarse en la construcción de una educación inclusiva y que esté abierta a las necesidades de las personas jóvenes y adultas; no es posible pensar en el adulto como un espacio vacío donde se puede albergar conocimiento. El adulto trae consigo experiencias de vida, destrezas y aprendizajes extraescolares. A este respecto, Suarez (2016) afirma “que lo importante no sólo es lo que los docentes consideran pertinente enseñar a los estudiantes, sino también, considerar que lo prioritario en la educación es el proceso de aprendizaje y para ello se considera valioso tener en cuenta sus expectativas, experiencias, sueños, entre otros” (p.27).

Uno de los aportes de este proyecto, es el fortalecimiento de la educación escolar de jóvenes y adultos, además del proceso de inclusión en el aula para sordos; ambos procesos se desarrollan gracias a las diferentes intervenciones teóricas y prácticas de maestros e investigadores. Al interactuar en los escenarios de la educación de jóvenes y adultos se tiene

que aclarar que su proceso de escolarización es diferente al del estudiante regular<sup>2</sup> en la escuela, por esta razón es necesario analizar sus prácticas y particularidades, lo cual nos lleva a la discusión sobre una educación inclusiva para personas sordas, que es amparada por la educación de jóvenes y adultos, es decir, una encierra a la otra.

Por lo anterior, el presente trabajo es un serio compromiso, ya que les hace frente a dos tipos de educación, por un lado, la educación inclusiva la cual puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en actividades culturales, comunitarias, académicas y reducir la exclusión (Unesco, 2015) y, por otro lado, una educación de jóvenes y adultos. “indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento” (Martínez, 2010, p.9). Es por esto, que se debe aportar a la experiencia del diálogo entre estas dos dimensiones educativas.

La relevancia de este trabajo de grado va de la mano con el deseo de ver cómo la enseñanza de las ciencias sociales actúa en los procesos de inclusión en las aulas, puesto que la convulsionada sociedad obliga a la educación a configurarse a modelos políticos y económicos, lo cual hace necesario una formación intelectual analítica, como lo describe Souto (2010) “que facilite el diálogo entre el espacio y las relaciones sociales” (p.26). Es así como la geohistoria puede responder a dinámicas actuales de la escuela y más en un escenario de educación inclusiva, que responda al llamado de una ciencias sociales para todos.

Se entiende que el conocimiento escolar es una producción cultural específica, la cual está vinculada con las diferentes disciplinas que se dictan en la escuela, en el caso de la geohistoria, se busca contribuir a la construcción de “unos conocimientos indispensables para comprender el complejo mosaico de las relaciones humanas y las transformaciones sufridas por el hombre en su medio natural, así como las alteraciones que la acción humana provoca en el medio” (Raifur0, 2013, p.2).

Los jóvenes y adultos ven la escuela necesaria para poder terminar su proceso básico formativo, puesto que es el único lugar en el cual pueden hacer su validación de los estudios

---

<sup>2</sup> Se refiere estudiante regular a los estudiantes que por su edad y condiciones ingresan al sistema educativo regular.

en básica y media. En ese sentido, la escuela no solo posibilita la formación académica, ya que también fortalece los lazos entre pares en los cuales las diferencias de edades, saberes, pensamientos y formas de comunicarse hacen de los colegios que prestan este servicio, escenarios de formación académica y principalmente humana.

El fomento de la diversidad comunicativa es un elemento principal aquí, por ende, se busca que los estudiantes comprendan que en las aulas inclusivas no hay solamente un lenguaje o lengua que sea la operadora de los procesos educativos, si no que la diversidad de lenguas y de formas de comunicarse sirvan para respetar la diferencia y conocer más del otro. La búsqueda de formas de comunicarse entre estudiantes que manejan la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y los que se comunican por medio del castellano como lengua materna, orienta un significado muy importante para la construcción colectiva de conocimiento en las aulas inclusivas.

### **1.3 Problema de investigación**

La búsqueda de una educación para todos se ha venido pensando durante varias décadas en diferentes partes del mundo (Soto, 2003). Es por esto, que varias instituciones de carácter oficial, maestros e investigadores, entre otros, se han comprometido con la lucha por esta educación, gracias al interrogante de cómo se satisface el derecho a la misma y, sobre todo, cómo ésta responde a la diversidad de poblaciones que se pueden ver involucradas dentro de un proceso educativo. En un principio, la educación era un privilegio en tanto las clases sociales privilegiadas eran las únicas con acceso a ésta; la lucha social obligó a los Estados a equilibrar el derecho a la educación que ha tenido un sinnúmero de transformaciones a lo largo de la historia, las cuales van en busca de una mayor cobertura (Echeita, 2006).

En este sentido, la educación de jóvenes y adultos, según la UNESCO (2004), ha venido siendo tratada y analizada por su vigencia y pertinencia por lo menos desde hace cien años. Es así, que, desde La Quinta Conferencia Internacional de Adultos, celebrada en Alemania en 1997, los diferentes gobiernos e instituciones y organizaciones no gubernamentales, se comprometieron con importantes transformaciones en el ámbito educativo, como; el ingreso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), la creciente importancia en

el tema de la multiculturalidad, así como la situación de la alfabetización y la educación básica en el mundo. Además, en el desarrollo de esta conferencia se elabora un nuevo concepto de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). (UNESCO, 2004). Es importante destacar que, en los últimos treinta años, la educación de jóvenes y adultos como bandera de una educación sin límite de edades ha beneficiado a una gran cantidad de población.

En cuanto a esto, la educación de jóvenes y adultos en Colombia está dirigida convencionalmente a las personas que no ingresaron a la escuela en la edad oportuna o que desertaron de la misma, sin completar sus estudios en básica o media, casos en los cuales acuden a establecimientos educativos que los ofrecen en jornadas alternativas o adicionales a las jornadas regulares (Martínez, 2010).

La preocupación por brindar un mejor servicio educativo para los jóvenes y adultos que quieren terminar su educación primaria, básica y media se ha visto reflejada en la normatividad colombiana desde diferentes instituciones, entre esta normatividad está: la Ley General de educación de febrero de 1994<sup>3</sup>, el proyecto de decreto que da cumplimiento a lo ordenado en el numeral 8 del artículo 8 de la Ley 1437 de 2011<sup>4</sup>; el Decreto 2369 de 1997, el Decreto 3011 de 1997<sup>5</sup>, el Decreto 1421 de 2017 y la sentencia de la Corte Constitucional 488 del 2016.

Sin embargo, a pesar de que ya existan unas leyes y decretos para la educación de jóvenes y adultos en Colombia, dichas leyes realmente no reconocen la educación de jóvenes y adultos como un factor esencial de desarrollo social y económico, pues no son suficientes para enunciar una concepción distinta y avanzada de lo que debería entenderse como educación para jóvenes y adultos. Al contrario, recogen todavía expresiones que la hacen ver como formas compensatorias o remediales para suplir procesos no dados en su edad oportuna con aquellas personas que se vieron marginadas de la escuela, en su mayoría, por condiciones de pobreza (Martínez, 2010.)

---

<sup>3</sup> Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Capítulo 2 “Educación para adultos”

<sup>4</sup> Proyecto de Decreto (2011) “Por el cual se reglamenta la atención educativa formal para adultos”

<sup>5</sup> Decreto 3011 de diciembre de 1997, “por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones”.

El sistema educativo se puede describir como un sistema fragmentado, como un conjunto de respuestas inadecuadas para problemas y necesidades que con frecuencia desvirtúan la verdadera razón de esta educación (OCDE, 2005). Ya que la calidad como componente no ha sido objeto de desarrollo de una política nacional para la educación de personas jóvenes y adultas. Es decir, desde el estado, ha primado el interés por ofrecer y ampliar la cobertura, dejando de lado estrategias que le apuesten a mejorar la calidad.

Es así, que el diseño y elaboración de los programas curriculares para la educación de jóvenes y adultos, tienen como base los fines de la educación colombiana y los objetivos para los niveles establecidos por la ley 115 de 1994, los lineamientos curriculares de las áreas obligatorias y fundamentales que elaboró el Ministerio de Educación, y por último, los estándares de calidad para formar en competencias básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales), así como en competencias ciudadanas (Martínez, 2010, p. 35).

En consecuencia, los contenidos de los programas de educación para jóvenes y adultos se construyen a partir de los referentes establecidos por la Ley 115 de 1994. Sin embargo, estos estándares de calidad para formar en competencias, muchas veces no se adaptan a los saberes previos, a los tiempos de aprendizaje y a la pertinencia con las necesidades vitales de los jóvenes y adultos. La búsqueda de formas de implementar una educación adecuada para los jóvenes y adultos no se trata de facilitar un conocimiento fragmentado de todas las competencias; al contrario, es encontrar la divergencia de pensamientos, la diversidad de formas de aprender, y entender la diversidad de lenguajes.

Por lo anterior, los jóvenes y adultos sordos que pretende ingresar al sistema educativo están en busca de una educación que tenga como objetivo su desarrollo integral como individuos y como ciudadanos colombianos en igualdad de oportunidades con los oyentes. Con certeza, una educación realmente democrática es un ideal que no se ha podido alcanzar en Colombia (Tovar, 1998).

La Comunidad Sorda en Colombia durante mucho tiempo ha sido parte de la población excluida que no ha tenido permanentemente la posibilidad de acceder a la Educación Básica y Media. Según datos censales, hay alrededor de 455.718 personas Sordas en Colombia, lo cual representa el 1,1% del total de la población. Por otro lado, un reporte publicado por el Ministerio de Educación Nacional evidenció que por cada 1.000 estudiantes existe un Sordo

en el sistema educativo (INSOR, 2014). De este reducido número de personas sordas que se encuentran en el sistema educativo, no todas pueden contar con una flexibilización curricular y sus instituciones educativas no cuentan con docentes capacitados, aulas y herramientas didácticas para mejorar su aprendizaje. En la misma medida, la Lengua de Señas Colombiana (LSC) no solo cumple una función comunicativa, sino que también, es un elemento identitario de la comunidad sorda, que en muchas ocasiones y escenarios ha sido reducida a una simple forma de “traducir” la lengua castellana a los sordos.

La oferta educativa para jóvenes y adultos en Bogotá en el primer semestre del año 2018 fue de 8.000 cupos destinados para estudiantes en la jornada nocturna y fines de semana con estrategias educativas flexibles de las instituciones educativas distritales<sup>6</sup>. En este sentido, Bogotá cuenta con la mayor oferta educativa a nivel nacional en horarios flexibles, como lo son las jornadas nocturnas y fines de semana, que les posibilitan a los jóvenes y adultos poder acomodar sus horarios de trabajo y demás actividades. Sin embargo, en ocasiones, esta “flexibilidad” no es suficiente; la falta de reconocimiento social y gubernamental hace que estas poblaciones se muestren como homogéneas, cuando en realidad existen diferencias significativas entre cada sujeto.

Una de las instituciones que ofrece educación para jóvenes y adultos en la capital es el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán, Institución Educativa Distrital, ubicado en el sector de Chapinero; esta ofrece jornada nocturna para jóvenes y adultos desde una educación inclusiva, ya que en este escenario educativo participan personas oyentes y sordas usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Esta institución educativa, no cuenta con las herramientas, el asesoramiento y los apoyos internos que puedan generar un aprendizaje significativo para los estudiantes sordos, lo cual promueve la deserción de algunos integrantes de esta población.

---

<sup>6</sup>Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Matriculación para adultos: porque nunca es tarde para volver a la escuela. Bogotá: EDUCACIÓN BOGOTÁ. Recuperado de: <https://www.educacionbogota.edu.co/es/glosario/matriculaton-para-adultos-porque-nunca-es-tarde-para-volver-a-la-escuela>

Por lo tanto, es necesario elaborar un análisis de los procesos anteriormente descritos, en relación con la formación de jóvenes y adultos, sumándole a ello una educación inclusiva y de calidad por medio de la geohistoria “ya que ésta aporta varios elementos, destrezas, capacidades y valores a una población que se debe enfrentar a una realidad cada día más crítica y cambiante” (Henríquez, 2006), es decir, poder generar una reflexión en cuanto a las prácticas de la enseñanza de la geohistoria y cómo estas se introducen en los procesos de inclusión en la escuela.

La enseñanza de las ciencias sociales es diferente en cada escuela, aula y docente, ya que se fundamenta desde un modelo pedagógico y educativo instituido, que tiene objetivos y contenidos diferentes. La necesidad de analizar las ciencias sociales en la escuela pública nos hace remitir a que el 87%<sup>7</sup> de los procesos de inclusión de jóvenes y adultos que se hacen en el territorio nacional, los desarrollan desde las instituciones educativas públicas. Lo anterior, dispone que todas estas instituciones adecuen los perfiles de los maestros y demás profesionales de la escuela para que, como en este caso, los adultos sordos puedan desempeñarse de manera satisfactoria en el aula. “La transformación de los procesos educativos ha exigido de las instituciones, la construcción de perfiles diferentes para sus docentes y demás profesionales en pro de la adopción de una cultura escolar abierta a la inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos sordos” (INSOR,2011).

Por lo tanto, emerge la siguiente pregunta problema:

### **1.3.1 Pregunta problema**

¿Cómo la de enseñanza de las ciencias sociales contribuye en los procesos de educación inclusiva de jóvenes y adultos del ciclo 403 en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán?

### **1.4. Objetivos**

---

<sup>7</sup> INSOR, 2011.p, 34

### **1.4.1. Objetivo general**

- Diseñar, ejecutar y evaluar una propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de educación inclusiva de jóvenes y adultos del ciclo 403 en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Analizar los procesos de educación inclusiva en el 403 del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.
- Caracterizar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de educación inclusiva del ciclo 403 en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.
- Proponer elementos teóricos y metodológicos para la enseñanza de las ciencias sociales en los procesos de educación inclusiva del ciclo 403 en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.

## **1.5 Antecedentes**

### **1.5.1 Marco legal de la educación de jóvenes y adultos en Colombia**

Según el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia el Estado debe garantizar la educación básica de todos los colombianos. En relación con esto, la norma más importante en la historia de la educación colombiana, es la ley 115 de 1994, la cual establece la estructura del sistema educativo, las modalidades de atención, la organización para prestar el servicio, y disposiciones relacionadas con los educandos, educadores, establecimientos educativos, la dirección, administración, inspección, vigilancia, financiación del sector educativo y la educación impartida por los particulares, además de otras disposiciones especiales (Martínez, 2010).

Esta Ley General de Educación, se estructura gracias a la Constitución Nacional de 1991, que plantea en términos de educación dos aspectos importantes, el primero, se relaciona con

la descentralización para la administración de la educación, y, por otro lado, la inclusión de la atención educativa a diversas poblaciones, entre ellas, las personas adultas. Estos dos aspectos, traen consigo, el desarrollo de diferentes leyes y decretos relacionados con la prestación del servicio educativo desde las diferentes entidades territoriales, teniendo en cuenta la diversidad de poblaciones que deseen ingresar en el sistema educativo (Martínez, 2010).

En términos generales, se puede decir que esta ley no determina a la educación de adultos como propia para adultos, es decir para mayores de 18 años, en cuanto a esto, dicha ley plantea que este tipo de educación “se ofrece a personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente”. Esto requiere asumir al niño como un adulto social, pues se trata de alguien que tuvo que responder en términos económicos en el hogar, y esto ocurre en la mayoría de los casos.

En la misma Ley General de Educación, se definen objetivos específicos de la educación de jóvenes y adultos, en donde se resalta que dicha población debe estar en las capacidades de participar en la vida económica, política y comunitaria. Así mismo, se recogen aspectos relacionados con la semipresencialidad o la educación a distancia, sin embargo, este aspecto no se desarrolla de manera clara en el articulado (Ley N°115, 1994). Teniendo en cuenta esto, el niño en extraedad, encuentran serias dificultades para ser admitido en los grados o ciclos correspondientes al nivel de la básica regular. En su mayoría, los directivos docentes y los docentes consideran que estos niños no están en condiciones de adaptarse a la vida escolar con niños de menores edades (Martínez, 2010), pues se les señala como causantes de problemas de disciplina y de convivencia. Razón por la cual les es rechazado su proceso de matrícula y deben buscar cupos en los programas nocturnos, sabatinos o dominicales de jóvenes y adultos.

Por otro lado, una de las conquistas más importantes en términos educativos, es que las instituciones autorizadas por el Gobierno Nacional tendrán la capacidad de reconocer y validar conocimientos y prácticas de los adultos, sin la exigencia de haber terminado algún grado de escolaridad formal. Un ejemplo de lo anterior es el reconocimiento que se le hace a los estudiantes que retoman su proceso educativo, a quienes no se les exige un certificado de estudio para ingresar a determinado grado escolar. A lo que se procede es a identificar y

considerar los conocimientos que este estudiante ha adquirido en un proceso educativo anterior.

Al respecto, esta Ley General de Educación, deja varias inquietudes, en cuanto a la complejidad de unir dos poblaciones (jóvenes y adultos) con fases de desarrollo cognitivo y socioafectivo totalmente distintas, lo cual sugiere, respuestas educativas y pedagógicas innovadoras y pertinentes. Además, habría que analizar e identificar, los criterios que cada institución manejaría para reconocer los conocimientos y experiencias de los jóvenes y adultos.

Continuando con el desarrollo de la reglamentación de la educación de jóvenes y adultos, cabe destacar que ésta siempre estuvo relacionada con aspectos de calidad, equidad y cobertura, en ese sentido, surgieron decretos y circulares que impulsaron diferentes innovaciones educativas y pedagógicas. A este respecto, surge el decreto 3011 de 1997, en el que la educación de jóvenes adultos se adhiere a un proceso de educación formal (Martínez, 2010). Esto implicó, promover la democracia y la participación frente modelos autocráticos y excluyentes (Unesco, 2004); lo anterior, teniendo en cuenta, la diversidad y la pluralidad, en el marco de un principio constitucional que reconoce la diversidad como un fundamento de la identidad nacional.

Por lo tanto, el decreto 3011 de 1997, se propuso el mejoramiento de la calidad en la prestación del servicio público educativo de jóvenes y adultos, y facilitó el acceso, permanencia y culminación de estudios a las personas que por cualquier circunstancia no ingresaron o desertaron del sistema educativo (Martínez, 2010). Además, propone, que si bien los estudiantes que acceden a la educación de jóvenes y adultos deben ser formados por competencias básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) así como en competencias ciudadanas), cada institución podrá organizar estos temas obligatorios en forma interdisciplinaria o integrada. Sin embargo, el desarrollo de dichos aspectos depende en gran medida del compromiso social de los actores.

A pesar de los grandes alcances del Decreto 3011, algunos grupos de intelectuales señalan que dicho decreto no contribuye en mejorar los puntajes en las pruebas de evaluación que practica el ICFES o los organismos especializados en el plano internacional, en las cuales, la participación de la población no contribuye en mejorar los puntajes, por el contrario, tienden

a disminuir los promedios. Por otro lado, profesionales de la educación cuestionan la falta de creatividad e innovación en el momento de diseñar los programas curriculares para jóvenes y adultos, además, que no se ha fomentado los programas de investigación pedagógica, social y cultural, con el fin de mejorar la disponibilidad y eficacia en los procesos de educación de jóvenes y adultos.

Así mismo, la ley 715 de 2001, sobre recursos y competencias para educación y salud contempla dos aspectos fundamentales en la educación de jóvenes y adultos, por un lado, establece los lineamientos para la organización de la planta docente, trayendo consigo la figura de horas extras. Y, por otro lado, plantea la financiación de este tipo de educación a través del Sistema General de Participaciones (Ley N° 715, 2001).

En concordancia, la Directiva 14 de 2004, propende por la superación de muchas concepciones y prácticas tradicionales que han limitado la calidad y la pertinencia de los programas de alfabetización, así como, la educación básica y media. Es así como dicha circular, respalda el mejoramiento de la calidad y la equidad, promoviendo el diseño de programas o su respectiva actualización, de la mano con los estándares básicos de competencias, promulgados por el Ministerio de Educación Nacional (Directiva 14, 2004). Por otro lado, la circular 7 de 2008, asegura la financiación de la educación de jóvenes y adultos, así como la dotación de material educativo, la capacitación, seguimiento y evaluación de los docentes con recursos del presupuesto nacional (Martínez, 2010).

Es así, que la educación de jóvenes y adultos, dentro del contexto de la educación inclusiva, responde a la necesidad de que cada persona adulta pueda alcanzar su máximo desarrollo personal, y participar plenamente en los procesos culturales, sociales y productivos. (Cabello, 1992) Sin embargo, su pleno desarrollo se ve truncado por la existencia de estructuras rígidas y escolarizadas, así como las orientaciones metodológicas poco precisas, y la falta de criterios de acceso y permanencia en este tipo de educación. Tanto así, que la Ley General de Educación, no se aparta de un enfoque remedial, esto quiere decir que este tipo de educación se ha definido como de carácter correctivo y compensatorio.

En última instancia, el Ministerio de Educación Nacional, elaboró un documento acerca de los lineamientos generales y las orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia (EPJA) durante los años 2016 y 2017. Entre los aspectos generales el

documento plantea la prestación del servicio educativo como parte del ejercicio de un derecho fundamental para esta población.

En este sentido, la EPJA busca una formación que comprometa, además del aprendizaje en las áreas del conocimiento establecidas en el currículo y en los planes de estudio, la atención integral de acuerdo con las características particulares de esta población relacionadas con: la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado, el desarrollo cognitivo, la situación de discapacidad, la pertenencia étnica, el contexto socio cultural y otras características diferenciales. (MEN&Ascun, 2016)

Es así, que dicho documento resalta la importancia de contemplar los saberes acumulados a lo largo de la vida, que permiten distinguir la educación regular para la infancia, la niñez y la juventud de la que reciben jóvenes, adultos y personas mayores. Además, la educación que se presta a dicha población debe tener en cuenta las necesidades, los saberes previos, las experiencias de vida, la disposición por aprender y el interés por comprender los problemas y la realidad sociocultural e histórica en la que viven. (MEN&Ascun, 2016)

La formulación de dichos lineamientos busca cambiar la concepción de una educación de jóvenes y adultos de un enfoque remedial, a una concepción basada en los principios de equidad, calidad, flexibilidad y pertinencia.

Estos lineamientos se sustentan a partir de diferentes sentencias que se dieron en años posteriores, en este caso Martínez, (2010), afirma que, la sentencia 546 de 2013, señala que el sistema de educación de jóvenes y adultos debe cumplir con criterios de adaptabilidad y pertinencia, por su parte la sentencia 592 de 2015, presenta que la garantía del derecho a la educación no puede restringirse por cuestiones de orden social, económico o cultural, en ese sentido, el sistema educativo debe flexibilizar su funcionamiento, tanto así que pueda garantizar el acceso y permanencia en el mismo. y adultos.

Es, por tanto, que la educación de jóvenes y adultos asume el reto de corregir trayectorias obsoletas y aumentar el desarrollo de la participación social y cultural. Ya que es necesario que el sistema educativo cumpla su función de facilitar el ingreso de la Educación Básica de personas adultas más acorde con las tendencias sociales y económicas, con mayor visión de futuro y mayor estabilidad y coherencia en las decisiones.

Por otra parte, una sociedad que pretende avanzar sobre el incremento del conocimiento y la competencia de sus miembros no puede repetir el error de dejar a la improvisación la formación que, estableciendo las oportunas prioridades, posibilite el desarrollo de todas las dimensiones de la educación de las personas adultas, orientadas a participar social e individualmente en los objetivos de plena educación y pleno empleo (Cabello, 1992).

### **1.5.2 Las aulas inclusivas, un reto para la educación en Colombia**

En primera instancia, desde la Constitución Nacional de 1991, el Estado se compromete a mejorar la calidad de vida de personas con cualquier tipo de limitación en todos los órdenes (Ley 115, 1994). Es así, que se reconoce la educación como un derecho y un servicio público con funciones sociales. Desde ese entonces, la normatividad en Colombia contempla una serie de leyes y decretos que se refieren a la atención, protección y la inclusión de las personas que padecen diferentes tipos de discapacidad.

Es entonces cuando surge la Ley 119 de 1994, la cual se basa en la Constitución de 1991; a partir de esta ley se plantea como objetivo organizar programas de readaptación profesional para personas con cualquier tipo de limitación. Ya con la Conferencia Mundial de Salamanca sobre necesidades educativas especiales de acceso y calidad, se reafirma el derecho que tienen todas las personas a la educación, por lo que el país pretende que todos los alumnos sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno puede ofrecer a la comunidad educativa (Ley 119,1994).

Sin embargo, existe una gran distancia entre los ideales expuestos en la política pública y el impacto real sobre la población, es tan grave la situación que en el Foro La educación inclusiva en Colombia, fue mencionado el siguiente dato:

Por lo menos 135.000 personas con discapacidad en edad escolar estarían excluidas de la educación regular. La matrícula debería superar los 320.000 estudiantes con discapacidad. (...) Aproximadamente 4 de cada 10 menores de edad con discapacidad no tienen derecho a la educación garantizado. Es decir, que después de casi 3 décadas, 20 años, el Estado, el sistema educativo y las familias en conjunto no han logrado derribar las certeras barreras que

se han creado contra la población con discapacidad (Correa, 2017. Citado en Florido 2018, p. 26).

Así, con el decreto 1860 de 1994, se plantean aspectos pedagógicos y organizativos, para prever la educación a personas con limitaciones y con capacidades excepcionales planteando que la educación de estos grupos es un servicio público, y, por lo tanto, obligación para el estado (Decreto 1860, 1994). Junto con la Ley 115 de 1994, se busca, cambiar de mentalidad y actitud hacia la discapacidad. En ese sentido, (Domínguez & Alonso, 2004) plantean que la discapacidad no es una tragedia personal, sino un producto social, fruto de la interacción entre alumnos y sus contextos (escolar y sociofamiliar), es así, que el contexto con sus prácticas y actitudes es el que en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje, es decir, que cuando el entorno de una persona está lleno de barreras que impiden o limitan, por ejemplo, su movilidad o comunicación, la discapacidad emerge.

Con la Ley 324 de 1996, se reconocen a las personas sordas y se determinan recomendaciones específicas para la atención a personas con limitaciones auditivas. Además, dicha ley plantea mecanismos de inclusión de las personas con alguna limitación y se dictan otras disposiciones, en relación con el desarrollo económico, social y cultural para la completa realización de la persona sorda (Ley 324, 1996). Sin embargo, gran parte del cumplimiento de estas normas se ve truncado por el reducido acceso de esta población al sector educativo, teniendo en cuenta, además, que el desarrollo del Lenguaje de Señas Colombiano se centra en la ciudad capital, por lo que gran parte de la población sorda se ve obligada a migrar a la ciudad, para así poder ingresar al Sistema Educativo.

Posteriormente, con el decreto 2369 de 1997, la educación para población sorda adquiere un papel mucho más central, en donde además se reconoce la lengua de señas como parte de su proceso educativo (Decreto 2369, 1997). Teniendo en cuenta esto, Rodríguez (2006) resalta que la Lengua de Señas al igual que el lenguaje oral, permite intercambios comunicativos y también, cumple las mismas funciones psicológicas y sociales de la lengua oral. Por consiguiente, con la Ley 982 de 2005, se establecen normas para la equiparación de oportunidades hacia personas sordas y sordociegas (Ley 982, 2005).

Por otro lado, con el Plan Decenal de Educación de 2006, se definen políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia futuro, en donde se incluye a la población sorda (Ministerio de Educación nacional, 2006). Con el decreto 366 de 2009, se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, todo esto en el marco de una educación inclusiva; en donde, además, se reconozca, valore y respete las diferencias de todos los alumnos (Decreto 366, 2009).

Sin embargo, la filosofía de las aulas inclusivas, según (Stainback & Stainback, 2001) se basa en que todos los alumnos pertenecen a la comunidad educativa y todos pueden aprender de diferentes maneras. En este sentido, se debe valorar la diversidad, pues se cree que ésta refuerza las clases escolares y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros. Un ideal, que en términos reales aún no se ha alcanzado en el país.

Con la Ley 1618 de 2013, se garantiza y asegura el ejercicio efectivo de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajuste razonable, eliminando toda forma de discriminación (Ley N° 1618, 2013). Finalmente, el decreto 1421 de 2017 presenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar básica y media, el cual reconoce la accesibilidad como un conjunto de medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, estas medidas, además incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, de movilidad y de comunicación. En cuanto a la educación inclusiva, la define como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad (Decreto 1421, 2017).

Es importante recalcar que el cumplimiento de estas leyes y decretos depende en gran medida del compromiso social de cada uno de los actores, instituciones educativas, docentes, directivos docentes, y la población en general. Como bien se afirmó anteriormente, los ideales de la política pública muchas veces se quedan en el papel y no se consigue el impacto social esperado sobre estas poblaciones, en especial, sobre la población sorda. Es por esto, que se deben generar transformaciones estructurales que respondan realmente a la población sorda, las cuales deben tener un impacto social importante, que lleven los procesos de inclusión a una verdadera educación para la diversidad.

Adelina, A., Méndez, J., & Vega, B. (2017) afirman que la educación inclusiva se ha mostrado como un fracaso general debido a una implementación precaria y al desconocimiento de lo que ella misma significa; fuera del aula no se establecen acciones que la reafirmen, los maestros no desarrollan los ajustes y flexibilizaciones curriculares correspondientes y los primeros afectados resultan siendo la población minoritaria (sordos) que no logra desarrollarse plenamente en la escuela. A este respecto cabe señalar que es importante exigirle a la escuela como institución clave para la inclusión social, en donde la diferencia no sea una limitación, al contrario, debe entenderse como una posibilidad para adentrarse en un mundo nuevo y reconocer al otro.

Por otro lado, la población sorda, ha tenido dificultades históricas para integrarse al sistema educativo. Es por esto que en nuestra cultura el habla se convirtió en sinónimo de lenguaje. En Grecia como en Roma a los sordos que no fueran sacrificados antes de los 3 años, se les permitía vivir bajo el calificativo de “infante permanente” lo cual traduce la negación a ser considerados ciudadanos y, por tanto, portadores de derechos. Dicha noción se extendió a lo largo del tiempo y en la Edad Media, a los sordos no se les consideró con posibilidad de alcanzar la mayoría de edad entendida como madurez intelectual, y con ello se crearon mayores restricciones jurídicas, civiles y religiosas que los inhabilitaban para heredar, ocupar cargos públicos, casarse, ir a misa o confesarse, entre otros (Fernández. M. & Pertusa V., 2004).

A este respecto, Méndez (2016) elabora toda una contextualización histórica de la educación para sordos, en donde resalta, que si bien, la inclusión es un tema discutido en las últimas décadas, no deja de ser un terreno de luchas y disputas, en donde la población sorda ha tenido que buscar un reconocimiento. Gracias a esas luchas, ha logrado integrarse en campos educativos, laborales y profesionales, sin embargo, su lucha por el reconocimiento sigue estando latente, pues ser sordo no es una discapacidad, se trata de otro lenguaje, una forma distinta de comunicarse y relacionarse con el otro.

El trabajo investigativo y pedagógico de Méndez (2016), deja grandes aprendizajes, y se convierte en un paso significativo para la búsqueda de una educación de calidad, que genere bienestar, y permita que los estudiantes se desarrollen como sujetos activos, críticos y comprometidos con la sociedad. Además, resalta que la educación inclusiva debe ser

abordada en todas las esferas y niveles del sistema educativo colombiano; es por ello, que el compromiso como docentes está en apropiarse de desafíos pedagógicos y didácticos, en pro de pensar la inclusión real de los estudiantes sordos al sistema educativo. Una inclusión que construya una relación de pares entre sordos y oyentes, en términos generales, una inclusión educativa que posibilite la inclusión social.

### **1.5.3 La geohistoria en la enseñanza de las ciencias sociales**

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia ha manifestado diferentes transformaciones de orden político, cultural y pedagógico. Teniendo en cuenta lo anterior, la Ley General de Educación (Ley 115,1994) reglamentó una serie de procesos que conforman el servicio público de educación en el país, lo que respecta a nuestro campo de acción, bajo la denominación de Ciencias Sociales se consolida un área obligatoria para el currículo de la educación básica (Martínez, 2010).

Por su parte, los Estándares Básicos de competencias en ciencias sociales (MEN, 2004) abordan el problema de la calidad en educación a una cuestión de saber y saber hacer. Según este documento, las ciencias sociales tienen como objeto de estudio la reflexión sobre la sociedad. Así mismo, dicho documento, resalta la importancia de ofrecer a los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas propias de las ciencias sociales, con el fin de buscar alternativas a los problemas sociales y forjar posturas críticas y éticas en niños y jóvenes.

Por lo tanto, existe la necesidad de establecer relaciones interdisciplinarias entre la historia y la geografía, ambas disciplinas son distintas pero sus contenidos se estructuran bajo un enfoque geográfico en historia y con un enfoque histórico en geografía (Mattozzi, 2014).

La geohistoria, permite la integrar la enseñanza y aprendizaje de ambas disciplinas, pues reconoce el dialogo que se entabla entre ambas, Mattozzi (2014), afirma:

Se saca a relucir la «perspectiva geohistórica» en la descripción que tendrá en cuenta la importancia de algunos factores fundamentales para el asentamiento de los pueblos y la constitución de los Estados (la existencia o no de límites naturales, los cursos de agua navegables y las vías de comunicación, los puertos y los centros de tránsito, la dislocación de

las materias primas, los flujos migratorios, las áreas lingüísticas, la difusión de las religiones). Se recomienda dar a conocer la demografía en sus distintos aspectos: los ritmos de crecimiento de la población, las grandes migraciones del pasado (desde el mundo antiguo en adelante) y del presente, la distribución de la población. (p. 86)

En consecuencia, asumir las disciplinas geohistóricamente no es tarea sencilla, teniendo en cuenta toda una tradición escolar que ha prevalecido la disciplinariedad, además, los docentes reproducen esta tradición en la medida en que no se piensan los aportes de la geohistoria o la geografía histórica.

Cabe aclarar que Braudel es el creador de la palabra geohistoria, y le atribuye a la geografía conceptos como: entorno o medio ambiente, sociedad y espacio (Mattozi, 2014). Braudel, enfatiza en que el objeto de estudio de la geografía es la sociedad en el espacio, y los hechos históricos son a su vez hechos geográficos.

Para definir la geohistoria, y su importancia en la enseñanza de las ciencias sociales es necesario asumir lo social unido al espacio y sumado al tiempo. Es decir, la geohistoria abarca el estudio del espacio actual, hasta el análisis del espacio teniendo en cuenta las sociedades que actuaron en él y lo transformaron en el pasado.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN**

En la actualidad, en muchos espacios como, instituciones de carácter nacional, instituciones educativas de educación primaria, básica y media y a la vez instituciones de educación superior, centros de estudio y grupos de investigación, entre otros organismos, se ha querido demostrar la importancia de la educación de jóvenes y adultos; al igual que muchas de estas entidades se han preocupado por la educación inclusiva y la población sorda a nivel nacional y local (MEN, 2010).

### **2.1 Contexto nacional**

En primera medida, la entidad de carácter nacional la cual asesora al Gobierno Nacional, Departamental y Municipal en la formulación de políticas, planes, programas y proyectos para el desarrollo integral de los colombianos con limitación auditiva es el Instituto Nacional Para Sordos INSOR que también lidera a nivel nacional los procesos de investigación sobre la población sorda; sus funciones son determinadas por el Decreto 2106 del 2013 (INSOR, 2011). El INSOR al ser una entidad nacional está en la mayoría de los departamentos y ciudades del país.

En algunas regiones del país se destaca el interés de diferentes instituciones públicas y privadas para el fomento de la educación inclusiva de sordos y la educación de jóvenes y adultos. Como es el caso de la Universidad del Valle en la ciudad de Cali que ha sido pionera en la enseñanza de la Lengua de Señas y ofrece actualmente el único programa de Tecnología en Interpretación para Sordos y Sordociegos del país, este busca contribuir a la inclusión de los Sordos y Sordociegos en la sociedad colombiana (UniValle, 2018). El profesor Lionel Tovar es quien ha liderado el proceso y se ha centrado en la investigación de la educación de sordos en Colombia. Por este tipo de iniciativas del claustro universitario, el sur occidente del país es una de las zonas que más procesos de inclusión educativa lidera en el país.

Otra institución que intenta transformar la vida de los estudiantes sordos en Cali ha sido el Instituto para ciegos y sordos del Valle del Cauca, en el barrio San Fernando, donde atienden niños ciegos y sordos desde los cuatro años, que son capacitados para ingresar al sistema educativo tradicional. Este proceso de preparación hacia la educación tradicional de los niños sordos y ciegos a los Colegios caleños se hace con el fin de motivar a los estudiantes a iniciar positivamente su proceso educativo y fortalecer competencias que eviten posibles deserciones en un futuro. La mayoría de la población beneficiada por el instituto son familias de estratos bajos 1 y 2, quienes no tienen los ingresos económicos para consultar profesionales quienes les enseñen a sus hijos sordos o ciegos la Lengua de Señas Colombiana o el sistema de lectura Braille.

La preocupación por satisfacer la demanda en términos educativos para los estudiantes jóvenes y adultos también es acogida por entidades como la Caja de Compensación Familiar CAFAM que tiene su propio modelo de educación para jóvenes y adultos, con sede principal

en Bogotá, al ser uno de los modelos educativos seleccionados por el Ministerio de Educación Nacional opera en todo el territorio nacional por medio de algunas entidades territoriales.

Nuestra metodología se centra en el “aprender a aprender” a través del desarrollo de habilidades para el estudio, independiente en casa y para el trabajo en pequeños grupos realizado en el centro de aprendizaje. Buscamos que los participantes puedan aprender a su propio ritmo y se conviertan en administradores de su propio proceso de aprendizaje, desarrollando la competencia comunicativa y aprendiendo a interactuar con los demás. (CAFAM, 2004. Citado en MEN, 2015.)

## **2.2 Contexto local**

Desde la Secretaria de Educación Distrital en Bogotá se direcciona uno de los proyectos más grandes que hay en el país de educación para jóvenes y adultos, con 58 colegios con las puertas abiertas para los ciudadanos que no pudieron en algún momento de su vida culminar con sus estudios de primaria, básica y media. El distrito ofrece una educación por ciclos gratis en las 20 localidades de la ciudad<sup>8</sup> con el lema “porque nunca es tarde para volver a la escuela”.

### **2.2.1 Educación inclusiva en Bogotá**

En la ciudad se reconoce y se valora la diversidad de los estudiantes, independiente de su origen étnico, orientación sexual, identidad de género, edad, discapacidad, talento o capacidad excepcional, entre otras posibilidades, así desde la Secretaría de Educación Distrital se ha emprendido el proyecto de educación inclusiva que ya tiene veinte años acompañando en sus necesidades a los estudiantes de colegios distritales, pero que con nuevas iniciativas acompañada de lineamientos de política en educación inclusiva desde el 2018 reforzó los procesos nacidos décadas atrás para “apostar por garantizar trayectorias completas y transiciones efectivas con calidad para todos, desde la primera infancia hasta la educación superior”(SED, 2018).

---

<sup>8</sup> Secretaria de Educación del Distrito. (2019). Matriculación para adultos: porque nunca es tarde para volver a la escuela. Bogotá: EDUCACIÓN BOGOTÁ. Recuperado de: <https://www.educacionbogota.edu.co/es/glosario/matriculaton-para-adultos-porque-nunca-es-tarde-para-volver-a-la-escuela>

En primera medida, el documento de los Lineamientos de Política en Educación Inclusiva<sup>9</sup> se enmarca en la necesidad de mejorar los procesos inclusivos en el sistema educativo distrital, partiendo de dos formas. La primera es el reconocimiento de las diferencias y heterogeneidad en todas las personas y la segunda es la presencia específicamente en la escuela de grupos sociales históricamente segregados. Por consiguiente se conforma la educación inclusiva como política educativa distrital; en primera medida se muestra en el documento para la ciudad qué es la educación inclusiva y se concluye “Un proceso permanente y sostenido de mejoramiento -basado en evidencias-, de las formas como el sistema educativo distrital y la ciudad en su conjunto responde a la diversidad de sus estudiantes, y aprovecha esa diversidad para enriquecer la formación de todos los estudiantes, logrando así calidad educativa para todos”(SED, 2018) una educación que identifica las barreras de lenguaje, comunicación, socioculturales y físicas mostrando así su propia definición que va ligada a los propósitos y necesidades de Bogotá en este ámbito educativo.

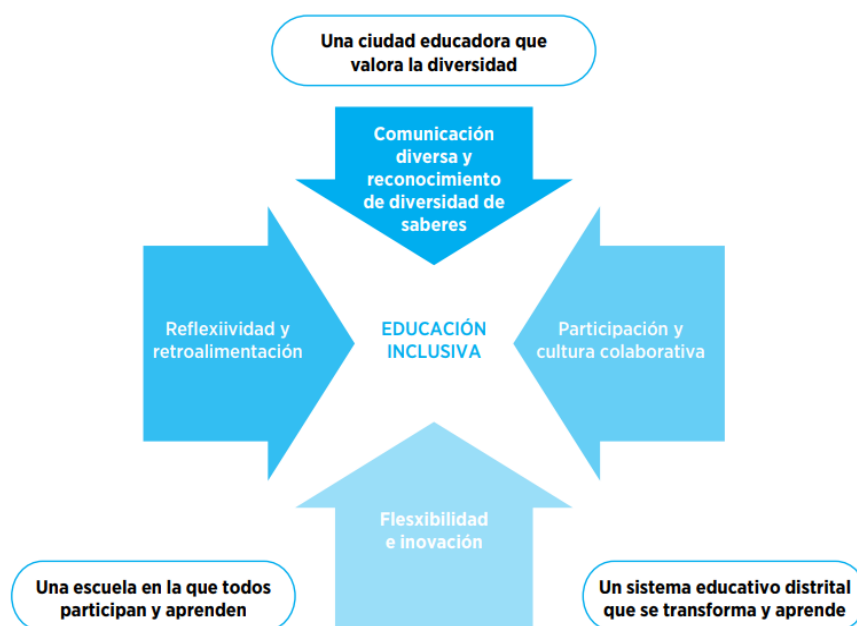
En estos lineamientos se presentan las dimensiones y ejes propuestos para este, los cuales articulados conforman los elementos directrices de una educación inclusiva para la ciudad.

Las tres dimensiones son: **1)**- Una ciudad educadora que valora la diversidad, que apunta a las transformaciones culturales y de mentalidad para una sociedad inclusiva. **2)**- Un sistema distrital que se transforma y aprende, que se centra en la gestión e implantación de política pública referente al tema. **3)**-Una escuela donde todos participan y aprenden, esta enfatiza en lo pedagógico y en la vida escolar.

Pero la estructura anterior es sustentada por medio de los ejes generadores. El primero es la comunicación diversa y el reconocimiento de saberes; el segundo se conforma por la participación y la cultura colaborativa, el tercero forma parte de la flexibilización e innovación. Y, por último, el cuarto eje se basa en la reflexibilidad y retroalimentación.

---

<sup>9</sup> El proceso de construcción del lineamiento de política de educación inclusiva del Distrito Capital partió de un análisis riguroso de la normativa internacional, nacional y distrital relacionada con Educación Inclusiva y con políticas dirigidas a poblaciones que tradicionalmente habían sido excluidas del sistema educativo.



**Ilustración 1. Lineamientos de política de educación inclusiva**

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de Educación Distrital (2018)

También en la ciudad de Bogotá, un número de Instituciones Educativas Distritales trabajan reuniendo esfuerzos para generar una educación inclusiva en sus aulas. Como es el ejemplo del Colegio Federico García Lorca IED en la localidad de Usme, el cual recibe en sus instalaciones a estudiantes sordos desde preescolar hasta grado once. “En 1999 este colegio ubicado en el sector de Yomasa, en la localidad de Usme, inició el proceso de inclusión educativa de población sorda y con hipoacusia, bajo el lema “Mis manos, mi voz”, como una apuesta por materializar el derecho a la educación de esta población, y como una oportunidad para educar a todas y todos en la diversidad”<sup>10</sup>. En el escenario de educación inclusiva no solamente son partícipes los estudiantes, profesores, e intérpretes, puesto que los padres de familia de los estudiantes sordos tienen un papel primordial, debido a que ellos también son recibidos para aprender la lengua de sus hijos, estos padres y madres son capacitados para aprender la Lengua de Señas Colombiana y así mejorar los procesos de comunicación con sus hijos y familia.

<sup>10</sup> <https://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/1592-primera-promocion-de-estudiantes-sordos-y-sordas-en-el-colegio-federico-garcia-lorca>

Otro referente educativo de inclusión es el Colegio San Francisco IED, en la localidad de Ciudad Bolívar, donde los estudiantes de esta localidad con discapacidad auditiva son recibidos por profesionales en educación para sordos, intérpretes y apoyo pedagógico, quienes reciben una educación desde los 5 a los 21 años.

Este colegio público ha logrado consolidar su proyecto de atención a niñas, niños y jóvenes con discapacidad auditiva gracias a su meticuloso proceso de atención y acompañamiento, que empieza en primaria con las aulas exclusivas donde los niños adquieren los conocimientos básicos y su lengua materna (lengua de señas colombiana) y que se prolonga hasta que los jóvenes ingresan al aula regular con el apoyo de un intérprete (Secretaría de Educación Distrital, 2016).

Hay que tener en cuenta que no todos los colegios distritales ofrecen una educación para la inclusión siendo su eje fundamental los estudiantes sordos. Es el caso del colegio República Bolivariana de Venezuela en la localidad de Mártires, el cual es un referente importante en términos de una educación para todos sin importar sus limitaciones y en condición de discapacidad en la ciudad, ya que su compromiso es la promoción de espacios socializadores y generadores de respeto por la diferencia y la inclusión, lo cual permite crear puentes de confianza y colaboración entre niños y jóvenes para facilitar su desarrollo integral. Los estudiantes integrantes de esta institución son niños y jóvenes con síndrome de asperger, autismo y diferentes discapacidades motoras.

En ese sentido no solo los colegios e instituciones educativas son partícipes de una educación para todos, también lo son las bibliotecas, y en este caso la Biblioteca Luis Ángel Arango, es la que invita la población sorda de la ciudad al programa llamado “biblioteca para sordos” que busca integrar a la comunidad sorda e incentivar los hábitos de lectura, para que de esta forma los sordos mejoren sus competencias de lectoescritura en la lengua castellana.

## **2.3. Caracterización de la Institución educativa:**

### **2.3.1. Generalidades**

El escenario donde se desarrolla este proyecto pedagógico es el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán, el cual se encuentra en una zona estratégica de la ciudad, pues está ubicado en la localidad de Teusaquillo en el límite con la localidad de Chapinero.

El colegio cuenta con una larga historia de 105 años, siendo construido y empezando sus labores educativas desde el año 1914. El colegio en los primeros años prestaba sus servicios educativos a población femenina, siendo conocido como “Taller de artes y labores manuales”, este era un escenario educativo apartado de la congestión y el ruido de la ciudad.

En 1937 el colegio capacita a las estudiantes en disciplinas como el comercio y la radiotelegrafía, reforzando su conocimiento con la implementación del quinto grado de primaria. Luego de la creación de Distrito Especial, pasó a ser regido por la Secretaría de Educación de Bogotá y en la década de los setenta se constituyó con su nombre actual, acogiendo estudiantes hombres, convirtiéndose en mixto, por consiguiente, en estos mismos años se ofrece a la población adulta del norte de la ciudad educación básica y media en la jornada nocturna (Márquez, 2009).

En el año 1999 se emprende el desafío de incluir la población sorda a las clases en la jornada nocturna, empezando con 25 personas sordas inscritas y dos intérpretes. El proyecto nace con el nombre “educación del sordo adulto al aula regular”, es importante mencionar que este proceso no se llevó a cabo con la asesoría de la Secretaría de Educación Distrital, sino que fue un esfuerzo propio de directivos y docentes. A lo largo de estos últimos años, la Secretaría de Educación ha tenido un compromiso con el proceso, creando aulas de apoyo especializado para los estudiantes sordos (Márquez, 2009).

Las transformaciones del colegio a lo largo de su extensa historia van a la par con las transformaciones y el crecimiento de la ciudad y la configuración que ha tenido Chapinero a lo largo de los últimos años.

### **2.3.2 Análisis de los documentos institucionales**

El manual de convivencia del colegio Manuela Beltrán, entra a regir con el acuerdo n° 06 de julio 12 de 2017, en primera medida un artículo importante para rescatar los aspectos más relevantes de acuerdo con los procesos que se vienen llevando a cabo en la jornada nocturna del colegio; es el Artículo 3 que hace referencia a los principios y valores institucionales.

La importancia del análisis de este documento institucional radica en la necesidad de poder indagar sobre la reglamentación y caracterización de la jornada nocturna y el programa “inclusión del adulto sordo al aula regular”, el resultado apunta a que en varios artículos se nombra el proceso de inclusión que se hace en la institución y el tipo de estudiantado que se atiende en esta jornada.

En la jornada nocturna del colegio se atiende población mayor de catorce años y se busca, según el documento, acogerlos y brindarles la oportunidad de continuar con sus estudios para buscar espacios en la educación superior y en el mundo laboral (CTCMB, 2018).

Es importante rescatar como se ve la Comunidad Sorda en este documento y como es nombrada. En los artículos 6 y 7 es donde más toman importancia los sordos, no población discapacitada, ni población no oyente, el manual de convivencia se acoge al pedido de los estudiantes sordos de ser llamados sordos, sin ninguna otra etiqueta más.

Los principios institucionales se basan en garantizar la construcción y el mantenimiento las relaciones armónicas con los miembros de la institución, estos son: inclusión, pluralidad, singularidad, autorregulación, trascendencia, y participación.

Los que se van a tener presentes en la discusión serán los dos primeros, enfatizando en el primer principio institucional del colegio; la inclusión como referencia principal de la representatividad de la institución ante la comunidad, genera una serie de requerimientos y condiciones para lograr este principio.

De acuerdo con los artículos 6 y 7 del manual de convivencia, la jornada nocturna está conformada por jóvenes y adultos. El programa de inclusión del adulto sordo cuenta con

asesoría de la Subdirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Distrital y Fenascol (Federación de Sordos de Colombia), quienes se encargan de contratar profesionales capacitados para esta labor, entre estos profesionales están: intérpretes, modelos lingüísticos, docentes especializados, guías intérpretes y coordinadores. Con ello se busca una educación incluyente, dado que la educación de las personas sordas hace parte del servicio público educativo.

En el documento se nombran las funciones lingüístico-comunicativas, como: favorecer la adquisición y desarrollo de la LSC en los estudiantes sordos como herramienta comunicativa, participar en la construcción de un plan de estudios de la LSC, elaborando recursos y apoyos técnicos (CTCMB, 2018).

### **2.3.3. Actores involucrados**

#### ***Estudiantes.***

En términos generales los estudiantes del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán presentan edades entre los 16 y 48 años. Además, la mayoría de los estudiantes entrevistados están entre los estratos socioeconómicos 2 y 3, teniendo en cuenta que la mayoría de las estudiantes viven en la localidad de Chapinero. Así mismo, la mayoría de las estudiantes ejercen algún tipo de trabajo en la jornada de la mañana, puesto que muchos a la edad de 16 años tienen responsabilidades económicas en el hogar, ya que se convierten en adultos en términos sociales; la mayoría de estos empleos están dentro del sector informal, muy pocos estudiantes expresan tener un trabajo dentro de la formalidad.

Por otro lado, los estudiantes oyentes presentan cierto conocimiento de lo que es la persona sorda, en términos generales, existe un reconocimiento de los estudiantes sordos, sin embargo, es evidente la barrera comunicativa que existe entre ambos grupos poblacionales. Debido a que, en la mayoría de las aulas, los estudiantes sordos se apartan del resto de estudiantes. Lo cual se relaciona con la existencia de problemas comunicativos, y la falta de conocimiento de la LSC por parte de la población oyente.

En general, se podría decir que no existe exclusión de los estudiantes sordos, en tanto existe un respeto de los estudiantes oyentes hacia la población sorda, sin embargo, sí existen algunas dificultades comunicativas, ya que muchos consideran que el habla es la única manera de poder comunicarse con el otro. Por lo que esto despierta cierto sentimiento de lástima por parte de los estudiantes oyentes.

### ***Docentes.***

En cuanto al proceso de inclusión, un grupo de docentes se encuentran vinculados con dicho proceso. La docente Martha Lucía Gaitán, es la coordinadora del proceso de inclusión en la Institución; la docente destaca la importancia de abrir nuevos espacios para la población sorda, como la inclusión al aula regular con la mediación del intérprete para poder generar un puente comunicativo entre sordos y oyentes. Además, se ha propuesto con ayuda de otros docentes el desarrollo de un proyecto educativo, para responder a las necesidades de la población sorda. Este proyecto tiene el nombre de Alfabetización para la Vida, en este proyecto participa la docente María Eugenia Suárez, docente sorda y líder del proyecto, quien destaca la importancia del desarrollo personal de los estudiantes sordos, en igualdad de condiciones.

A pesar de la gran importancia que se les ha dado a los diferentes proyectos de inclusión en el colegio. Existen docentes que aún mantienen un discurso superficial a cerca de la igualdad de derechos, y la importancia de incluir al sordo al aula regular. Sin embargo, destacan aspectos negativos de los estudiantes sordos, afirmando, que con ellos no hay mucho que hacer, debido a que se les dificulta el proceso de aprendizaje por su condición, lo cual hace que no haya un mayor compromiso por parte de los docentes.

Por otro lado, el profesor de ciencias sociales, Jairo Sotelo, asegura que cuando él llegó a la institución en 1990, el colegio era femenino, a los cinco años se convirtió en un colegio mixto. Según el profesor, esto trajo consigo el hecho de que varias estudiantes abandonaran la institución. Lo que según él le dio “mala fama” al colegio, pues esto provocó la llegada de expendedores y consumidores de sustancias alucinógenas en la institución. De hecho, él asegura que el consumo de drogas aumentó notablemente este año dentro de la institución.

Así mismo, el profesor asegura que los estudiantes de la jornada nocturna son estudiantes que no fueron aceptados en una jornada habitual; esto provoca, según él, el aumento de la indisciplina en clase.

### ***Administrativos docentes.***

En cuanto a los administrativos docentes, tuvimos la posibilidad de conversar con el Coordinador de la Jornada Nocturna, Guillermo Rojas, quien destaca la pertinencia del desarrollo del proceso de inclusión del estudiante sordo. Además, está totalmente de acuerdo con que el estudiante sordo debe tener la oportunidad de compartir el aula con el estudiante oyente, ya que esto generaría un verdadero proceso de inclusión.

Afirma, además, que las aulas inclusivas presentan ciertas dificultades teniendo en cuenta la barrera comunicativa que existe entre oyentes y sordos, sin embargo, el colegio trabaja fuertemente con los docentes para derribar dichas barreras comunicativas. Y fortalecer así, la participación de toda la comunidad educativa. Asimismo, resalta a la institución como una de las más importantes de la ciudad, ya que posibilita, que estudiantes sordos, así como jóvenes y adultos oyentes; culminen su proceso educativo, de manera que puedan desarrollarse en todos los aspectos de su vida.

### ***Intérpretes.***

En la clase de ciencias sociales es acompañada por un solo intérprete, sin embargo, la jornada nocturna del Colegio Manuela Beltrán, cuenta con un total de 6 intérpretes, los cuales se organizan en una asignatura determinada. Es decir, un solo intérprete acompaña las clases de ciencias sociales con varios ciclos en proceso de Inclusión. Esto se da por la relación que el intérprete tenga con los temas desarrollados en cada área, y por la relación que tenga con cada docente. La mayoría de las intérpretes expresan haber aprendido la lengua de señas por motivos religiosos (testigos de Jehová y predicar a población sorda), una minoría, por el contrario, reconoce que hubo un interés particular por aprender el LSC; en ambas situaciones el conocimiento de la LSC los llevó a trabajar como intérpretes.

En relación con el proceso de inclusión, la mayoría expresa que es un avance importante el hecho de que estudiantes sordos puedan compartir un aula de clase con los estudiantes oyentes, y rescatan la labor del colegio, en términos de igualar a los estudiantes sordos con los oyentes. Sin embargo, sí existe un cierto descontento ya que la institución educativa no provee las herramientas necesarias para el proceso de enseñanza de los estudiantes sordos, Por consiguiente, expresan que hay estudiantes sordos en ciclos muy avanzados que no deberían estarlo, debido a que muchos no manejan o no entienden las temáticas que se trabajan en dicho ciclo. En ese sentido, ven una falla de la institución en términos evaluativos y de aprobación de ciclos.

#### ***Personal de cafetería, servicios generales y vigilancia.***

En este grupo se resalta la escasa y casi nula capacitación para prestar un mejor servicio a los estudiantes sordos, sin embargo, resaltan que los estudiantes sordos tienen las suficientes habilidades como para hacerse entender, y eso, facilita la comunicación con esta población.

Reconocen la labor del colegio, en tanto promueve la inclusión de la población sorda, pero, al mismo tiempo, expresan su descontento en cuanto no se ha fomentado un mayor conocimiento de la LSC.

## **2.4 Caracterización específica**

### ***Estudiantes sordos***

Los estudiantes sordos son cruciales dentro del proceso de práctica pedagógica que se lleva a cabo en el ciclo IV del Colegio, puesto que en cada uno de los cursos se incluyen de cinco a ocho estudiantes sordos para que se genere un proceso de comunicación incluyente con los profesores y compañeros oyentes.

En el proceso de inclusión, se evidenció una serie de características y particularidades en esta población. En primera medida, los estudiantes oyentes prefieren mantenerse al margen del

proceso de inclusión, ya que, existe un desconocimiento generalizado de la LSC por parte de esta población, lo anterior impide que ambas poblaciones puedan relacionarse entre sí.

En algunas ocasiones existen otros tipos de comunicación, como las señas ingeniadas entre los mismos estudiantes, o un uso de la Lengua de Señas Colombiana mínimo, incluso gráficas o dibujos, no obstante, existe un desconocimiento de temáticas abordadas, talleres, tareas, que son dictados por el profesor en clase de ciencias sociales; esto ha generado una fragmentación del conocimiento que se debe adquirir en el Colegio, que es resultado quizá de la falta de estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población sorda.

Es importante resaltar que los estudiantes sordos son los estudiantes que más participan en el desarrollo de cada clase, mientras se ha hecho el proceso de observación y la respectiva práctica pedagógica, se ha evidenciado que, son estudiantes muy activos al momento de cuestionarse sobre los procesos históricos en las sociedades antiguas y los procesos orográficos y de relieve de los continentes abordados en clase; el actor de vital importancia es el intérprete que sirve de puente comunicador entre los estudiantes sordos y el profesor, siendo él, quien que transmite las preguntas e inquietudes en lengua de señas y las traduce al castellano para que sean contestadas por el profesor. Aunque en muchos casos por la falta de dominio de la Lengua de Señas Colombiana de los estudiantes sordos, se dificulta en gran medida la mediación del intérprete para con el profesor. Generando, por supuesto, vacíos entre la comunicación y la comprensión de los temas en los estudiantes sordos.

Estos vacíos también son generados por la poca intensidad horaria que hay en la jornada nocturna, puesto que un bloque de clase compuesto en una jornada escolar diurna se compone de dos horas, en la jornada nocturna es de una hora y veinte minutos hasta una hora y media; generando poco tiempo de retroalimentación de preguntas o inquietudes.

En términos evaluativos, estos procesos se hacen de diferentes formas tomadas por el profesor, como talleres, evaluaciones escritas, por medio de preguntas cerradas o abiertas. En algunas ocasiones, el docente evalúa por medio de preguntas directas orales a los estudiantes sordos siempre con ayuda del intérprete, ya que a los estudiantes sordos se les

dificulta el proceso de lecto-escritura, pues su lengua se basa en la expresión gestual y corporal. Lo anterior, se evidenció en la observación de las clases de ciencias sociales, puesto que a los estudiantes sordos se les dificultaba transcribir información a su cuaderno.

Al respecto de la deserción, esta no es una característica directa de los estudiantes sordos, sino en general es un fenómeno de toda la población estudiantil del Colegio, es causada por diferentes elementos como la pérdida del interés académico, problemas de aprendizaje, poca comprensión de los temas explicados en clase, crisis o problemas económicos por parte de los estudiantes, problemas intrafamiliares, entre otros.

Algunos de los problemas expresados anteriormente como la poca comprensión en términos académicos, contemplan un peso mayor en el momento que los estudiantes no comunican dicha situación a profesores, ni a la orientación escolar, dejan un gran vacío, imposibilitando la ayuda de profesionales que están en la escuela para reducir la deserción escolar.

### ***Estudiantes oyentes***

Los estudiantes oyentes conforman la mayor parte de la comunidad estudiantil, la mayoría, oscilan entre los 16 y 22 años (ya que a la mayoría se le fue negado el cupo en una institución de educación regular, principalmente a causa de la extra-edad). Asimismo, la mayoría de las oyentes desarrollan actividades laborales en la jornada de la mañana, puesto que deben llevar algún sustento económico a sus hogares.

En el ciclo IV del Colegio, predominan los estudiantes oyentes, y sobre todo los jóvenes, a quienes, en muchas ocasiones, se les señala de problemas relacionados con la indisciplina, ya que los estudiantes más adultos (entre los 25 – 50 años) son los más receptivos en el desarrollo de cada clase. De hecho, los más adultos demuestran mayor compromiso e interés con las actividades en el aula. En el proceso de observación, se pudo establecer que el ciclo que cuenta con mayor presencia de adultos es uno de los más participativos en clase. Esto demuestra el interés de esta población por culminar su proceso escolar.

Igualmente, la diferencia de edades es causante de conflictos entre los más jóvenes y los más adultos, ya que cada grupo cuenta con intereses diferentes, y esto se manifiesta en el desarrollo de las clases de ciencias sociales. Por ejemplo, en el transcurso de las clases se evidencian mayores problemas de disciplina en los estudiantes más jóvenes, lo cual causa conflictos en la población adulta, debido a que los estudiantes más adultos muestran mayor interés en las actividades de clase.

A pesar de los problemas de convivencia que los más jóvenes puedan provocar, es posible afirmar que muchos de ellos acuden a la institución para generar lazos de compañerismo, sin embargo, se evidencia la presencia de barreras de comunicación entre los estudiantes sordos y oyentes, quienes en el aula se ubican en grupo y alejados de los estudiantes oyentes.

En cuanto a las actividades de clase, se denotan ciertas dificultades en el ejercicio de lectura, y muchas veces esto causa problemas en el desarrollo de guías y/o cuestionarios. Sin embargo, el profesor, intenta promover la participación de los estudiantes a partir de preguntas, o relacionando cualquier tema con el entorno nacional.

Uno de los problemas más evidentes en la institución, y que afecta principalmente a los estudiantes jóvenes, es el consumo de sustancias alucinógenas dentro de la institución. Este fenómeno no ha sido tratado cuidadosamente por los directivos docentes, es un tema que se prefiere omitir, pero va en aumento. Esto ha afectado profundamente el desarrollo de las clases de ciencias sociales, puesto que algunos estudiantes no se encuentran en las condiciones plenas como para recibir una clase, lo cual provoca el descontento y señalamiento de sus otros compañeros.

### **3. REFERENTES TEORICOS Y METODOLÓGICOS**

#### **3.1 MARCO TEÓRICO.**

Para la consolidación del presente trabajo, se tomaron diferentes referentes teóricos desde la educación inclusiva, la investigación acción educativa, la pedagogía conceptual y la geohistoria como disciplina de las ciencias sociales.

### **3.1.1. Educación inclusiva: hacía el respeto a las diferencias**

La inclusión se puede entender como una manera de relacionarse con la diferencia, con los otros. No cabe duda de que la inclusión es el camino que garantiza la equidad en educación, esto teniendo en cuenta el derecho que tiene toda persona a ser educada. Una escuela que se piensa la inclusión debe ser una escuela para todos, en la que convivan y aprendan todos los estudiantes independientemente de sus características individuales o colectivas.

La educación inclusiva tiene su fundamento ideológico en la declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora. En la conferencia de la Unesco de 1990 en Tailandia, se promueve la idea de inclusión, pero fundamentalmente, la idea de una educación para todos, de ahí, se da inicio al Movimiento Inclusivo. Posteriormente, en la conferencia de la Unesco de 1994 en Salamanca, la educación inclusiva pasa a ser un principio y una política educativa, y, por lo tanto, se inscribe en la política educativa de diferentes países (Moriña, 2004).

En ese sentido, la educación inclusiva se apoya en dos argumentos para su consolidación, primero, argumentos sociopolíticos, los cuales hacen referencia a la inclusión como una cuestión de derechos humanos, y se proyecta como un compromiso de cada gobierno. Por otro lado, argumentos empíricos, los cuales presentan a la educación inclusiva como un proceso inacabado que favorece a todos los estudiantes independientemente de sus condiciones individuales o colectivas (Moriña, 2004).

Para continuar, es necesario aclarar una serie de conceptos que fortalecen la estructura de lo que es la educación inclusiva:

#### **Tabla 1. Definiciones de exclusión, segregación, integración e inclusión.**

EXCLUSIÓN	SEGREGACIÓN	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<p>La exclusión hace referencia a la fractura de los lazos sociales, que posibilitan el cumplimiento de los derechos y deberes de la ciudadanía, entre aquellas personas que son apartadas del mercado laboral y de los servicios sociales. (López &amp; Esmeralda, 2006). En educación, la exclusión se presenta como la primera fase de la educación inclusiva, pues en un inicio, la educación se ofrecía a una población urbana, burguesa, sana y con intereses en los ámbitos militar y burocrático. Por otro lado, las mujeres o los grupos sociales marginales, así como las personas identificadas como improductivas o anormales no tenían derecho a la</p>	<p>La segregación, hace referencia a la separación de un grupo social de otro por sus condiciones físicas, intelectuales, socioeconómicas, etc. Para ello, se crean instituciones especiales que cumplen la función de atender a estos sujetos considerados “especiales”. La segregación, representa la segunda fase de la educación inclusiva, y es en este punto, en el que aparecen las escuelas separadas. Una, para las clases populares, mujeres, diferentes grupos culturales etc., y otra, para los estudiantes “normales” (Echeita, 2006).</p>	<p>La integración, hace referencia a la asimilación de una situación concreta, es decir, los estudiantes que en su momento fueron rechazados de un proceso de escolarización, deben adaptarse a la escuela regular, deben asumir patrones, valores y pautas culturales. Se refiere a una integración física, de un estar, pero no de pertenecer, participar y ser apreciado (Echeita, 2006).</p>	<p>La inclusión, es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. Es también, una actitud que permite dialogar, participar, aceptar y acoger a la diversidad. La inclusión implica, dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta (Ramírez, 2015).</p>

escolarización. (Echeita, 2006)			
---------------------------------	--	--	--

Fuente: elaboración propia con base en Mejía (2015)

Por otro lado, al hablar de inclusión en la escuela es necesario hacer la distinción entre desigualdad, diferencia y diversidad, pues dichos conceptos son puntos de discusión trascendentales en la educación inclusiva. A continuación, se presenta una breve definición de cada concepto.

**Tabla 2. Definiciones de desigualdad, diferencia y diversidad.**

<b>DESIGUALDAD</b>	<b>DIFERENCIA</b>	<b>DIVERSIDAD</b>
La desigualdad se entiende como un proceso producido por la falta de oportunidades que afecta al estudiantado. Hace referencia a la aparición de barreras en el acceso a la educación y a la información. Los factores que promueven la desigualdad educativa son: nivel socioeconómico familiar, presencia de estudiantes en condición de discapacidad, cuestiones de género, recursos, política educativa, etc.	La diferencia se entiende como una condición general en los seres humanos, es decir, como lo común en la existencia humana. La diferencia como construcción social, representa un valor positivo, y un elemento enriquecedor para los grupos humanos.  La diferencia supone una combinación de culturas, de historias, pensamientos, etc. (Moriña, 2004). Las diferencias son también expresiones de diversidad (Cajibioy, López, Orozco, Sevilla & Valladares, 2012).	La diversidad es una de las características de la condición y la conducta del ser humano, que se manifiesta en el comportamiento, en el modo de vida de cada sujeto, así como, en sus modos y maneras de pensar. Por lo tanto, la diversidad se manifiesta en cualquier ámbito de la vida, y en la educación inclusiva se reconoce como un valor. La diversidad, se entiende también, como una circunstancia de ser y pensar distinto, en contraposición a la homogeneidad (Cajibioy,

		López, Orozco, Sevilla & Valladares, 2012).
--	--	---

Fuente: elaboración propia con base en Massuh (2015)

Por lo tanto, la educación inclusiva les proporciona un valor positivo a las diferencias humanas, al ser diferente. Para esto, las instituciones y el sistema educativo en sí deben pasar por transformaciones estructurales que permitan responder adecuadamente a las diferencias de cada estudiante, es decir, responder a la diversidad. La educación inclusiva busca una escuela en la que se “educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades” (Arnaiz, 1996, p.4), por lo que se requiere un reconocimiento de todos de los miembros de la institución como sujetos a incluir, es decir, la inclusión no solo es para aquellos que presentan algún tipo de discapacidad.

La discapacidad, por su parte, entendida como una situación en la que una persona está por debajo o por fuera de los parámetros de funcionamiento esperados, es cuestionada por la educación inclusiva, y se entiende más como una interacción entre las condiciones de la persona y los factores del ambiente que se configuran como barreras. En un inicio, la discapacidad se entendía como un conjunto de limitaciones y deficiencias individuales, por lo que la persona era rechazada y excluida. Durante la década de los 2000, surgió un modelo diferente de discapacidad, denominado modelo de calidad de vida (Florido, 2018). En el cual, se centra la reflexión de discapacidad en la persona sin descuidar el contexto. Este modelo aborda las necesidades de apoyo que solicita el individuo en distintos contextos, y los recursos que requiere el entorno para que pueda incluirse efectivamente en la sociedad (Schalock & Verugo, 2002).

En cuanto a las condiciones organizativas de las escuelas inclusivas, Moriña (2004), presenta las siguientes características como fundamentales a la hora de generar procesos inclusivos en la escuela: 1) *la influencia del contexto*, puesto que esto da sentido a los procesos inclusivos, y justifica las respuestas adaptadas a la diversidad. 2) *el modelo de cambio*, pues es necesario que las instituciones educativas tomen conciencia de la importancia de la incorporación del proyecto inclusivo a la vida del centro educativo. 3) *el desarrollo de un concepto amplio de diversidad*, esto, teniendo en cuenta las situaciones específicas de cada estudiante, no sólo se

refiere a estudiantes con algún tipo de discapacidad. 4) *una institución educativa inclusiva presenta toda una serie de apoyos internos, asesoramientos y apoyo educativo.* 5) *en la escuela inclusiva los partícipes del proceso educativo se reconocen como una comunidad, y de ahí, el compromiso de padres de familia, estudiantes, profesores, directivos, etc.* 6) *la institución y en particular la planta docente, trabajan bajo el sentido de colaboración, con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza y sus estrategias de formación, en búsqueda de un desarrollo institucional y profesional.* Y, por último, 7) *el docente investiga en la medida en que reflexiona de su práctica, el docente es un investigador que mejora su labor al reflexionar de su práctica cotidiana.*

Bajo la idea de respetar las diferencias, la educación inclusiva se presenta como una cuestión social la cual implica un verdadero compromiso de la comunidad educativa. Más allá del derecho a aprender que posee toda persona, la educación inclusiva enfatiza en el derecho que todas las personas tienen de pertenecer a un aula, a una escuela o a la sociedad. (Moriña, 2004). Por ende, las aulas se convierten en lugares en donde todos los estudiantes pertenecen, se quebrantan las barreras comunicativas, físicas y de participación. La educación inclusiva se presenta como un proceso inacabado conectado a la exclusión, es decir, la educación inclusiva, es en últimas, las acciones que se toman frente a un proceso de exclusión en la escuela.

En cuanto al aula, ésta se considera como un espacio social y didáctico inclusivo. El docente por su parte revisa y reflexiona constantemente de las prácticas de enseñanza en el aula. En la educación inclusiva, el docente confía en todos sus estudiantes, tiene en cuenta que todos y cada uno de ellos son capaces de aprender, y para esto, el docente favorece la confianza entre sus estudiantes, entendiendo que no existen estudiantes incapaces. La interacción en el aula es cooperativa, se basa en el respeto mutuo, por lo que es importante aclarar que los estudiantes no son solo responsables de su propio aprendizaje, al contrario, son responsables también del aprendizaje de los demás miembros del grupo (Holubec, Johnson & Johnson, 1999).

Por consiguiente, el docente diseña un proceso de enseñanza que responde a la diversidad, es decir, planea sus clases pensando en todos los estudiantes, la planificación debe ser interactiva, pues todos los que conforman el aula escolar deben estar en constante

comunicación. Tanto así, que la pregunta que direcciona el diseño de las clases del docente es: ¿Cómo desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en condiciones diversas de aprendizaje? Más allá de replicar contenidos, el docente da sentido a las experiencias de los estudiantes, a sus vivencias, a sus conocimientos.

### **3.1.2. La diversidad de lenguajes en las aulas inclusivas**

Hablar de aulas inclusivas, es hablar de diversidad. Cada estudiante es un mundo totalmente diferente, con unos procesos, unas experiencias y una multiplicidad de aprendizajes. Las aulas inclusivas son la posibilidad para un sin número de comunidades que desean aprender, que desean conocer el mundo, socializar y enfrentarse a él. En las aulas inclusivas la Comunidad Sorda<sup>11</sup>, ha encontrado un espacio para desarrollarse de manera plena, un espacio para aprender.

Recibir a la Comunidad Sorda en las aulas inclusivas, requiere asumir que las personas Sordas nacen con plenas competencias comunicativas que ponen de manifiesto cuando están interactuando con el otro (Rodríguez, 2005). Esto le otorga a la Lengua de Señas el estatus de verdadera lengua y le confiere, en consecuencia, todas sus propiedades, entre las que se incluye el servir adecuadamente como herramienta de mediación, y como instrumento eficaz para la construcción de conocimientos de estudiantes sordos. La Lengua de Señas, permite el intercambio comunicativo, y, además, cumple las mismas funciones comunicativas y sociales de la lengua oral.

La Lengua de Señas Colombiana, LSC, presenta diferentes variaciones dialécticas. En su esquema actual, esta lengua surgió en el internado de la escuela de sordos Nuestra Señora de la Sabiduría en la ciudad de Bogotá en el año 1924. La LSC, está influenciada por la Lengua de Señas Francesa, española y estadounidense. La existencia de la lengua de señas en Colombia fue reconocida oficialmente desde el año 1996, a través de la Ley 324, en dicha

---

<sup>11</sup> Según la Federación Nacional de Sordos de Colombia, la Comunidad Sorda está conformada por personas Sordas que se identifican y aprecian la Lengua de Señas Colombiana. Quienes hacen parte de la Comunidad de Sordos, deben adquirir y vivir su historia, su cultura y una visión común. Los que rodean a la Comunidad Sorda son los familiares, profesionales oyentes, intérpretes, etc., éstos no son miembros de la Comunidad, pero sí son aliados y están alentándola y apoyándola (FENASCOL, 2017). Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=9oiROM2XahY>

Ley, la LSC es denominada Lengua Manual Colombiana. Y, asimismo, reconoce la LSC, como idioma propio de la Comunidad Sorda del país (Ley N°. 324, 1996).

Además de la LSC, la Comunidad Sorda y personas con graves disfunciones del habla, cuentan con una serie de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación en las aulas inclusivas. La comunicación aumentativa y alternativa incluye todas las modalidades de comunicación utilizadas para expresar pensamientos, necesidades, ideas, etc. Todos utilizan este tipo de comunicación cuando se usan gestos, expresiones faciales, símbolos, ilustraciones o escritura. Los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación mejoran las relaciones, la interacción social, y eliminan las barreras comunicativas en el aula (Oviedo, 2001).

Los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación sin ayuda son:

Gestos, lenguaje corporal, lenguaje por señales y tableros de comunicación. Dichos instrumentos tienen como objetivo ayudar a las personas a comunicarse con mayor eficacia. Por ejemplo, los tableros de comunicación o pictogramas pueden mostrar palabras, letras, números o símbolos especiales (Florido, 2018). En efecto, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza, las aulas inclusivas cuentan con dichos instrumentos. Los cuales permiten dialogar con un sinnúmero de lenguajes y expresiones, e implican generar procesos comunicativos diversos.

Pese a que el lenguaje oral se ha vinculado como sinónimo de comunicación, la LSC ha permitido la comunicación entre la población Sorda, así como con la población oyente con y sin la guía del intérprete. Por otro lado, los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación mejoran los procesos de comunicación en el aula, utilizando instrumentos de mediación como: los gestos, las señales, los tableros de comunicación, etc.

Esto quiere decir que la persona Sorda, cuenta con las capacidades y las herramientas comunicativas necesarias como para interactuar con el oyente, así éste desconozca LSC.

Esto es precisamente lo que se evidencia en las aulas inclusivas, la interrelación y comunicación entre dos poblaciones que presentan unos lenguajes totalmente distintos. En definitiva, las aulas inclusivas, permiten el diálogo entre una multiplicidad de lenguajes.

Reconociendo y aprendiendo de todos los estudiantes que hacen parte de un proceso de inclusión.

### **3.1.3. La educación de jóvenes y adultos**

La educación de jóvenes y adultos, según la UNESCO, ha venido siendo tratada y analizada por su vigencia y pertinencia por lo menos desde hace cien años. En 1949, la UNESCO organizó la primera de una serie de conferencias internacionales de educación de adultos conocida como Confintea. La última de estas conferencias fue la Confintea VI que se celebró en Belém, Brasil, en 2009. Los países allí participantes aprobaron el Marco de Acción de Belém, en el cual se acordó realizar progresos en seis áreas clave de la alfabetización y la educación de adultos: política, gobernanza, financiación, participación, inclusión y equidad, así como calidad (Unesco, 2004).

Además, desde La Quinta Conferencia Internacional de Adultos, celebrada en Alemania en 1997, los diferentes gobiernos e instituciones y organizaciones no gubernamentales, se comprometieron con importantes transformaciones en el ámbito educativo, como; el ingreso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), la creciente importancia en el tema de la multiculturalidad, así como la situación de la alfabetización y la educación básica en el mundo. Además, en el desarrollo de esta conferencia se elabora un nuevo concepto de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). (UNESCO, 2005.). Es importante destacar que, en los últimos treinta años, la educación de jóvenes y adultos como bandera de una educación sin límite de edades ha beneficiado a una gran cantidad de población.

En cuanto a esto, la educación de jóvenes y adultos en Colombia está dirigida convencionalmente a las personas que no ingresaron a la escuela en la edad oportuna o que desertaron de la misma, sin completar sus estudios en básica o media, casos en los cuales acuden a establecimientos educativos que los ofrecen en jornadas alternativas o adicionales a las jornadas regulares (Martínez, 2010).

La Ley General de Educación en Colombia, se estructura gracias a la Constitución Nacional de 1991, que plantea en términos de educación dos aspectos importantes, el primero, se

relaciona con la descentralización para la administración de la educación, y, por otro lado, la inclusión de la atención educativa a diversas poblaciones, entre ellas, las personas adultas. Estos dos aspectos, traen consigo, el desarrollo de diferentes leyes y decretos relacionados con la prestación del servicio educativo desde las diferentes entidades territoriales, teniendo en cuenta la diversidad de poblaciones que deseen ingresar en el sistema educativo.

En la misma ley definen los objetivos específicos de la educación de jóvenes y adultos, en donde se resalta que dicha población debe estar en las capacidades de participar en la vida económica, política y comunitaria. Asimismo, se recogen aspectos relacionados con la semipresencialidad o la educación a distancia, sin embargo, este aspecto no se desarrolla de manera clara en el articulado. Teniendo en cuenta esto, el niño en extraedad, encuentran serias dificultades para ser admitido en los grados o ciclos correspondientes al nivel de la básica regular. En su mayoría, los directivos docentes y los docentes consideran que estos niños no están en condiciones de adaptarse a la vida escolar con niños de menores edades (Martínez, 2010).

Por lo tanto, la educación de jóvenes y adultos asume el reto de corregir trayectorias obsoletas y aumentar el desarrollo de la participación social y cultural. Ya que es necesario que el sistema educativo cumpla su función de facilitar el ingreso de la educación básica de personas adultas más acorde con las tendencias sociales y económicas, con mayor visión de futuro y mayor estabilidad y coherencia en las decisiones.

### **3.1.4 La investigación-acción educativa como estrategia para la investigación e intervención en las aulas inclusivas**

Es importante reconocer que la labor del docente consiste en transformar su práctica cotidiana, de manera que responda de forma adecuada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Es así que la reflexión del día a día, permite que se transformen las relaciones del docente con sus estudiantes, con los saberes que maneja y, claro está, con la implementación de la enseñanza.

El tipo de investigación que pretende sistematizar el trabajo del docente, en el que investiga y a la vez enseña, es la investigación-acción educativa (Restrepo, 2004). En este sentido, la

investigación cualitativa, particularmente la investigación-acción educativa aporta a la transformación de las prácticas de enseñanza en el aula, ya que mantiene un diálogo constante entre la teoría pedagógica y la práctica propia del docente. La investigación-acción educativa, desde un autoexamen de la práctica cotidiana del docente, logra construir una enseñanza apropiada y efectiva para las diversas condiciones que se pueden presentar en el aula. Con esta estrategia de investigación se busca implementar mejores prácticas para la formación personal y social de los estudiantes.

En la investigación-acción educativa, el docente debe desarrollarse en los ámbitos disciplinar y pedagógico. El ámbito disciplinar, está relacionado con los saberes del docente, con el método del saber y las prácticas que utiliza el docente para la producción de este saber. En el ámbito pedagógico se investiga y construye el saber hacer del docente, con el fin de lograr la apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes, es decir, lo que se enseña y cómo se enseña (Restrepo, 2004).

Por su parte, en la investigación-acción educativa, existe un diálogo entre el saber teórico y práctico propio del docente. La teoría es el punto de partida de este diálogo, pues ofrece aportes teóricos que sirven de guía para el docente, pero es a través de la práctica que se prueba la validez de dicha teoría. En este diálogo el docente debe desarrollar adaptaciones y transformaciones necesarias en su práctica, y de esta manera, el docente puede ejercer una enseñanza exitosa, sistematizada y bien fundamentada, la cual puede enriquecer a la misma teoría (Restrepo, 2004). Así, al docente le es posible reflexionar y transformar su práctica en la misma acción.

Desde sus inicios, la investigación acción, se orientó más hacia la transformación de prácticas sociales que a la generación de nuevo conocimiento. En este sentido, (Kurt Lewin 2001. Citado en Restrepo, 2004), propuso, a finales de la década de los 40s, las tres fases que se han mantenido en los diversos modelos de investigación-acción. Primero, debe hacerse una reflexión acerca de la idea central del proyecto. Esto se logra recogiendo datos relacionados con la situación, segundo, planeando y aplicando acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, Y, por último, investigar acerca de la efectividad de estas acciones.

Ahora bien, una de las variantes de la investigación-acción es la investigación-acción educativa, la cual se refiere a la investigación de la práctica del docente. Por su parte, la práctica inicial de los docentes suele experimentar tensiones de todo tipo, las cuales surgen en la tarea de aplicar la teoría pedagógica en la realidad social de los grupos de estudiantes. El aula, en un principio, es un ambiente lleno de dificultades y tensiones para el docente novato (Restrepo, 2004). Es entonces cuando la investigación-acción educativa, puede servir de guía para transformar las prácticas obsoletas del docente.

Esta guía comienza con la crítica a la propia práctica, esto, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer del docente, las teorías que plantean dicho actuar y las situaciones que viven los estudiantes. Pues bien, se sabe que, la teoría en sí misma, no logra aportar de manera apropiada en el contexto en donde el docente desarrolla su práctica. La teoría debe sustentarse en el devenir de la práctica del docente.

Luego de reflexionar sobre la práctica, viene la transformación, o la deconstrucción de dicha práctica, esto se genera, gracias a un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fortalezas y debilidades. En esta fase, el diario de campo se convierte en una técnica de recolección de información indispensable, ya que permite registrar el quehacer cotidiano del docente, sometiéndose a comentario, a crítica, y deconstrucciones permanentes. Este es el punto clave para proceder a la transformación de la práctica del docente.

La segunda fase de la investigación acción educativa, es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica nueva más efectiva. Conocidas las debilidades de la práctica, el docente está en la posibilidad de diseñar una práctica que responda a las condiciones del contexto, el tiempo y población. Ya construida, esta nueva propuesta puede ser implementada en el aula, entendiendo este espacio como el laboratorio de experimentación del docente (Stenhouse, 1998).

Finalmente, la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica reconstruida. La nueva práctica del docente debe demostrar que responde a las necesidades y condiciones del contexto escolar.

Para analizar la efectividad de la práctica, el docente debe analizar detenidamente el comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos. Por otra parte, el docente debe estudiar el mejoramiento de la comprensión e indagación por parte de los estudiantes y, finalmente, comparar la participación de los mismos respecto a la que se daba anteriormente.

Por último, es importante reafirmar, que la práctica no reflexiva del docente, en efecto, posiciona al docente en una rutina repetitiva, con mínima innovación y creatividad. Mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, el docente innova, es creativo, genera un saber más práctico, el cual responde de manera adecuada a una población en condiciones diversas de aprendizaje.

### **3.1.5 La pedagogía conceptual: el desarrollo del sistema expresivo, cognitivo y afectivo en el aula inclusiva**

La pedagogía conceptual es un modelo pedagógico centrado en la formación de los estudiantes más allá del conocimiento científico e intelectual. Este modelo se constituye como una teoría pedagógica integral, formativa, innovadora y es incluyente. Esta pedagogía, a su vez, fue cimentada por la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, que en cabeza de Miguel de Zubiría Samper ha venido configurando este modelo pedagógico.

Uno de los compromisos de la pedagogía conceptual, es consolidarse como un modelo tanto formativo como educativo, el cual prioriza todo un conjunto de acciones e interacciones que se generan de forma planificada y con la participación de diversos actores (docente, estudiante, recursos, etc.) abarcando, al mismo tiempo, la transmisión de valores y saberes.

El debate dentro de los autores de la pedagogía conceptual muestra el interés de formar al sujeto y no tan solo educarlo. La educación en este momento de la historia no puede desempeñar el papel totalizante en la escuela, por dos cambios importantes en la historia reciente: La transformación de la familia y el cambio de modelo económico. El primer cambio radical “en un proceso muy acelerado de la destrucción de las familias extensas y nucleares” (De Zubiría, 2004, p 275) se entiende por familia extensa al prototipo de familia campesina extensa y la familia nuclear es la opuesta a la familia extensa, formada por padre, madre e

hijos biológicos, aunque la destrucción de estos dos tipos de familias es general, la extensa está desapareciendo de una forma mayor. Miguel de Zubiría hace esta aclaración teniendo en cuenta que la familia sin importar si es extensa o nuclear, era las responsables de la formación de los niños y jóvenes, por consiguiente, con esta destrucción de la familia, los niños y jóvenes crecen sin fortalecer su vida afectiva “sabemos que la dimensión de la vida que más interviene en la felicidad de un ser humano es la afectiva: querer y sentirse querido” (De Zubiría, 2004, p 275).

El segundo cambio por el cual se hace un llamado no solo a la educación sino a la formación, es el cambio del modo de producción económico. A mitad del siglo XX “se asumió significativos cambios laborales que se han generado primero, como consecuencia de la industrialización y ahora, adicionalmente, por la globalización” (Vega y Guerra. 2010, p 3). Razón de peso que obliga a reemplazar el viejo aparato educativo industrial por un sistema que privilegie el talento y la creatividad de los niños y de los jóvenes, únicas cualidades que hoy tienen demanda laboral.

Por lo anterior, la pedagogía conceptual se traza una serie de metas para alcanzar sus objetivos: “1. Formar en competencias humanas intrapersonales e interpersonales por sobre los conocimientos específicos. 2. Canalizar el talento y la creatividad de todos los niños y jóvenes” (de Zubiría, 2008, p 34).

La importancia de desarrollar las competencias afectivas para el sustento de la primera meta es crucial, debido que es una de las competencias más importantes para desarrollarse como ser humano, pero esta no es una formación espontánea, sino que es un proceso donde participan diversos actores, entre ellos, los tutores, padres, hermanos pares, entre otros, convirtiéndose en un ser humano solidario, trabajador, sincero y ético (Vega y Guerra, 2010). A la par, la segunda meta de la pedagogía conceptual radica en dar importancia al querer del estudiante, es decir, buscar el dominio en el cual se quiere desarrollar al estudiante, mejorando sus capacidades.

La concepción del ser humano y su desarrollo es un avance hacia el cumplimiento de las metas anteriormente descritas, por ende, es importante entender la naturaleza del ser humano, la manera de desarrollarse y aprender. El postulado del *triángulo humano* (gráfico No. 1) de la pedagogía conceptual, plantea que el ser humano lo componen tres sistemas que son

elementales para su proceso formativo y cognitivo: sistema cognitivo, sistema afectivo y sistema expresivo.

### Ilustración 2. Triángulo humano



Obtenido de: Vega y Guerra. 2010, "triángulo humano. Postulado 1 de la Pedagogía conceptual" Ilustración.

El sistema cognitivo asigna significado a la información captada “permite al individuo traducir la información perceptual en nociones o pensamientos, la clasifica, ordena y estructura, para ello recurre a los elementos constitutivos: los instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales. Los productos de la interacción entre instrumentos y operaciones son los conocimientos” (Vega y Guerra. 2010, p 4). El fin de este sistema, consiste en entender las estructuras de lo aprendido generando conocimientos, encargándose, al mismo tiempo, de conectar diferentes redes de significado en el cerebro.

El siguiente sistema se relaciona con las emociones, sentimientos, actitudes y valores, este sistema es el sistema afectivo, cuya función principal es calificar los estímulos (emociones, sentimientos, actitudes y valores), valorar los eventos, las situaciones y los objetivos, para sugerir el mejor comportamiento frente a cada situación o evento y de decidir qué hacer. A este sistema los conforman los instrumentos valorativos o “afectos”, las operaciones valorativas (valorar, optar, motivar) y sus productos, las valoraciones (Vega y Guerra. 2010, p 4).

El estudiante sentirá la necesidad de aprender solo si reconoce la importancia del suceso o información que se le está brindando, por ende, el rol de docente es generar disonancia cognitiva en los estudiantes, para impactar su decisión y, que ellos tomen la determinación de aprender. Pero es importante, tener presente el término de “disonancia cognitiva” y cómo el docente puede ejecutar esta acción

“el tener que decidir supone un conflicto hasta cierto punto objetivo: el individuo está ante una alternativa y considera imparcialmente su atractivo. Sin embargo, al tomar una decisión aparece la disonancia, que es un conflicto muy distinto a aquel, porque las creencias sobre lo elegido se oponen a las creencias sobre lo no elegido, lo que genera presiones para reducir esta disonancia que aumenten el atractivo de la alternativa elegida (...) quien tomó esa decisión modificará sus creencias para que la decisión sea o parezca ser gratificadora” (Ovejero, 1993, p. 188)

El trabajo del docente con la disonancia cognitiva es generar estímulos apropiados y objetivos, para que al estudiante le interese el aprender determinado conocimiento.

Por último, el sistema expresivo, trabaja en transformar lo que sabe y lo que siente el estudiante en lenguaje o en acciones contractivas, de allí su importancia, ya que permite que el estudiante devuelva una respuesta al medio, lo cual traduce directamente la forma como se han asimilado los estímulos provenientes de la actividad o de lo que se pretende transmitir desde el docente. “Este sistema está conformado por instrumentos expresivos, las operaciones expresivas y sus productos: textos” (Vega y Guerra. 2010, p 4) estos textos pueden ser: orales, escritos, no verbales y artísticos.

Por lo anterior, se tiene que identificar exactamente qué son los instrumentos y las operaciones que se ven fijadas en los tres sistemas humanos “aquello que sabe una persona, y que sin ser información particular le sirve para interpretar y comprender situaciones o ideas. Se denomina *instrumento de conocimiento*; las habilidades cognoscitivas son las operaciones intelectuales” (de Zubiría, 2006, p. 78).

Los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales son aprendidas socialmente, es decir, se desarrollan gracias a la socialización entre el individuo y su tutor (padres, docentes, hermanos), lo anterior, genera un proceso de enseñanza entendido, según Miguel de Zubiría, como un proceso humano de transferencia de instrumentos y operaciones

mentales a otro individuo, por este proceso es posible dominar las herramientas culturales (2008), según la Pedagogía conceptual la inteligencia es aprendida socialmente. Por ende, son importantes los procesos de socialización, ya que el individuo aprende en el proceso en el cual, al individuo, otros individuos, hermanos, padres, le enseñan en dos formas universales; mediante la comunicación escrita u oral.

“Estos sistemas son diferentes y autónomos en cuanto a su propósito, función y contribución dentro del actuar humano, pero profundamente interrelacionados a la hora de explicarlo” (Promigas, 2005, p 16) cada uno de los sistemas anteriormente nombrados son configurados partiendo de una estructura de Periodos de Desarrollo Intelectual o estadios de desarrollo. Esta teoría claramente engendrada en el constructivismo muestra que:

“cada estadio de la teoría de Jean Piaget sufre límites de edad que pueden variar en los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con el contexto en que se desarrolle su formación, la cultura que tengan, etc. Las adquisiciones cognitivas en cada estadio no son productos intelectuales aislados, sino que guardan una estrecha relación, formando lo que suele denominarse una estructura de conjunto” (Bravo, Loo-Rivadeneira & Zambrano, 2016, p. 5)

Los estadios son cuatro y se desarrollan en una serie de edades aproximadas del sujeto, esta teoría no solamente es utilizada para la Pedagogía Conceptual la cual hace una adaptación, sino en otras pedagogías contemporáneas.

**Tabla 3. Estadios de desarrollo cognitivo de Piaget**

Sensorio motriz (0 a 2 años)	<p>Empieza a hacer uso de la imitación, la memoria y el pensamiento</p> <p>Empieza a reconocer que los objetos no desaparecen cuando están ocultos.</p> <p>Tienen la capacidad de distinguirla diferencia entre el “yo” y el mundo de los objetos.</p> <p>Hay un progreso en el plano afectivo.</p>
------------------------------	---

<p>Operaciones concretas (2 a 11 años)</p>	<p>En este estadio se desarrolla la inteligencia representativa que Piaget la divide en dos fases: Preoperatoria o preoperacional (2 a 7 años)</p>	<p>Desarrolla gradualmente el uso del lenguaje, el juego, el dibujo y la capacidad para pensar simbólicamente.</p> <p>El razonamiento es de tipo intuitivo ya que no poseen en este momento capacidad lógica.</p> <p>Le resulta difícil considerar el punto de vista de otra persona.</p> <p>Suelen atribuir vida y características subjetivas a objetos inanimados, pues comprenden la realidad a parte de los esquemas mentales que poseen.</p>
	<p>Operaciones concretas (7 a 12 años)</p>	<p>Es capaz de resolver problemas concretos de manera lógica (activa)</p> <p>Son capaces de establecer relaciones cooperativas y de tomar en cuenta el punto de vista de los demás.</p> <p>Se comienza a construir una moral autónoma.</p>
<p>Operaciones formales (12 años en adelante)</p>		<p>En esta etapa se desarrolla la inteligencia formal, donde todas las operaciones y las capacidades anteriores siguen presentes.</p> <p>El pensamiento formal es reversible, interno y organizado.</p> <p>Su pensamiento se hace más científico.</p> <p>Se caracteriza por la elaboración de hipótesis y el razonamiento sobre las proposiciones sin tener presentes los objetos.</p>

Fuente: elaboración propia con base en Fritz (2014)

Si bien la Pedagogía Conceptual ancla su método en la estructura de los estadios de desarrollo mental cognitivista de Piaget, este modelo pedagógico lo apropia de forma tal, que para hacerlo más provechoso es tratado y adaptado según los objetivos de esta pedagogía.

**Tabla 4. Períodos de desarrollo intelectual de la pedagogía conceptual**

1.	Inteligencia sensoriomotriz	Hasta los 18 meses de edad.	Instrumentos cognitivos
2.	Pensamiento nocional.	18 meses a 5 años	
3.	Pensamiento Proposicional.	6 a 9 años.	
4.	Pensamiento conceptual.	10 a 11 años.	Estadios metacognitivos.
5.	Pensamiento formal.	12 a 15 años.	
6.	Pensamiento precategorial.	16 a 20 años.	
7.	Pensamiento categorial.	Edad adulta.	

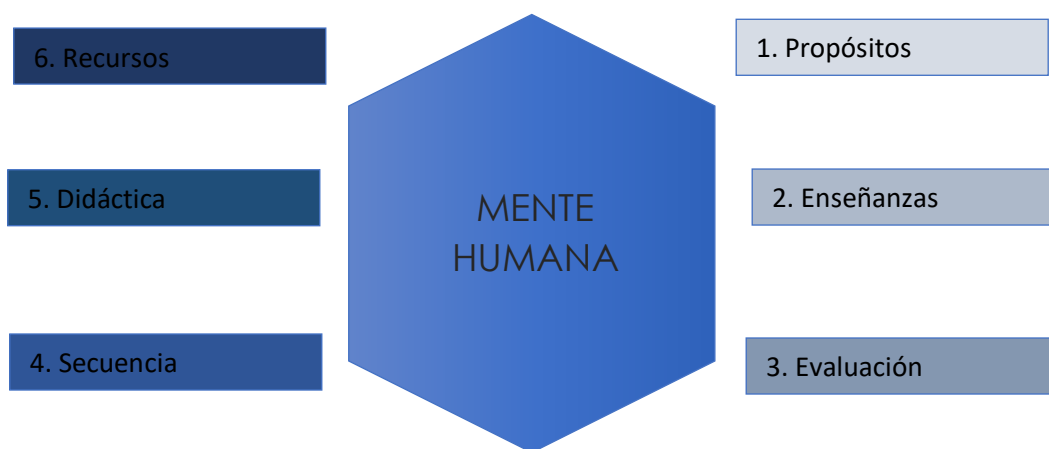
Fuente: elaboración propia con base en De Zubiría (2007)

La tabla muestra el orden en la aparición de las formas de pensamiento que posibilitan el manejo de los instrumentos de conocimiento. Las enseñanzas cognitivas deben ser instrumentos de conocimiento, de los cuales existen varios tipos cuya estructuración y comprensión es posible en ciertos momentos del desarrollo cognitivo del ser humano. Así, las nociones son instrumentos de conocimiento que aparecen tempranamente, luego dan paso a las proposiciones y éstas, a su vez, a los conceptos, de esta manera llegar hasta el pensamiento final, el categorial, en la edad adulta (Vega y Guerra. 2010).

En el ámbito de método formativo el *Modelo de Hexágono* permite saber cuáles son las orientales curriculares, metodológicas, didácticas para alcanzar las metas de formación en el acto educativo. Esta teoría ocupa un puesto importante en este modelo pedagógico puesto que es uno de los dos postulados que fundamenta la Pedagogía conceptual. “es tan importante justamente porque se parte de la convicción de que una nueva aproximación teórico-práctica a la educación, que incida de manera verdaderamente positiva en la cualificación y el mejoramiento de la gestión que realiza el profesor dentro del aula” (Promigas, 2005, p25).

Este modelo trae consigo una crítica a la estructura curricular establecida por temas o contenidos informativos por ende la creación de hexágono, quiere responder a las necesidades de un nuevo currículo cuyo objetivo el estudiante adquiere aprendizajes, estos aprendizajes traen consigo instrumentos u operaciones que son apropiados por el mismo que los está aprendiendo y asimilando, pero estos deben ser apropiados tanto por su sistema cognitivo, como expresivo y afectivo; pero los cambios en la estructura curricular deben girar en torno a la enseñanza (instrumentos y operaciones afectivos, cognitivos y expresivos) en vez de hacerlo en torno a temas o contenidos informativos (Vega y Guerra, 2010).

### Ilustración 3. Modelo del hexágono



Obtenido de: Vega y Guerra. 2010, "triángulo humano. Postulado 2 de la Pedagogía conceptual"

La planeación del acto educativo se divide en seis componentes: 1)-Propósitos, 2)- Enseñanzas, 3)- Evaluación, 4)- Secuencia, 5)- Didáctica, 6)- Recursos. Dentro de la planeación de los seis componentes son invariables, es decir son estáticos de acuerdo con que la reflexión pedagógica es anterior a la reflexión didáctica. De acuerdo con lo anterior los tres primeros componentes del hexágono hacen parte de la dimensión pedagógica y los tres últimos son de la dimensión didáctica.

Todo acto educativo inicia con unas preguntas de carácter pedagógico: ¿Qué enseñar?, ¿para que enseñar? Y ¿Cómo evaluar? O ¿Cómo verificar si ha tenido lugar el aprendizaje descrito en los propósitos definidos?, estas preguntas buscan establecer la finalidad del acto

educativo, sin entrar a especificidades de cómo hacerlo, se trata de definir primero el rumbo, para luego si pensar en cómo recorrerlo.

Para responder a la primera pregunta la dimensión pedagógica aporta el componente inicial; **Los Propósitos:** “son ellos los que otorgan sentido al que hacer pedagógico, en tanto que hacen explícita su finalidad, aquello que se busca lograr en los alumnos, hacia lo cual encauzará todos sus esfuerzos posteriores el docente” (Promigas, 2005, p. 26). Los propósitos son también los que hacen explícita la finalidad del acto educativo, estos deben estar formulados para el estudiante y no para el docente. Dadas las dimensiones definidas por Pedagogía conceptual en el gráfico No 1 (sistema expresivo, afectivo y cognitivo) el estudiante como ser que piensa, siente y se comunica, se formulan propósitos en las tres dimensiones para alcanzar un aprendizaje verdadero en los estudiantes (Vega y Guerra, 2010, p 5).

La segunda pregunta planteada nos referencia al segundo componente, **Las enseñanzas:** ya definido el propósito o los propósitos del acto educativo, se traza la ruta para que el estudiante la transite llegando al conocimiento. “Las enseñanzas son, entonces, los medios que el docente usa para lograr los propósitos que se ha propuesto” (Promigas, 2005, p. 27). Desde una perspectiva tradicional las enseñanzas son lo más similar a los contenidos, pero estos contenidos no tienen una serie de instrumentos y operación a diferencia de la estructura de las enseñanzas, debido a que los primeros se asemejan más a informaciones.

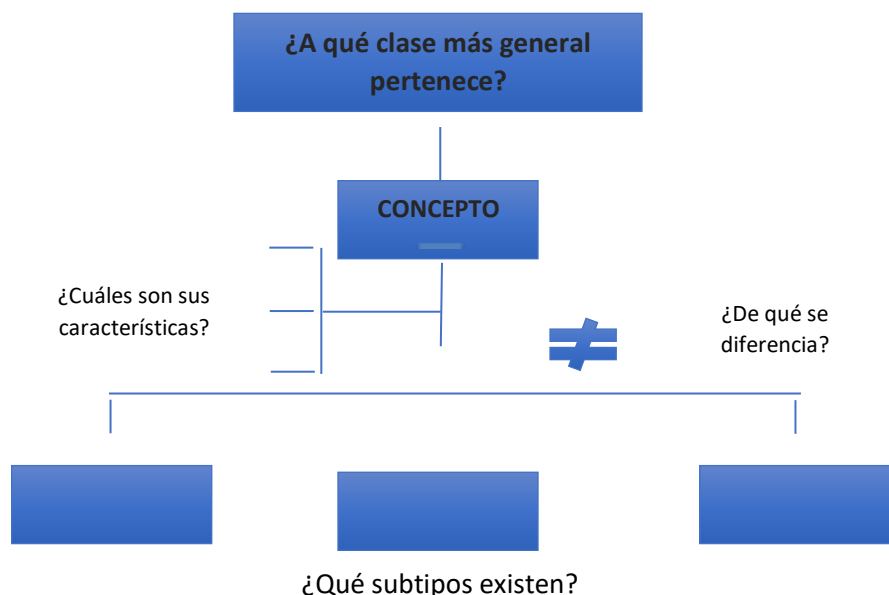
Las enseñanzas también tienen que sustentarse de acuerdo con el modelo del triángulo humano y sus tres sistemas.

De esta manera una enseñanza desde el sistema afectivo es aquella que se formula para cumplir o alcanzar los propósitos formulados en el proceso. Se desarrolla a través de una estructura argumentativa, se necesita formular una tesis que es sustentada con una serie de argumentos. Una enseñanza afectiva busca demostrar el sentido del aprendizaje, ya sea a través de su aplicación en la realidad del estudiante o en diferentes contextos, por lo anterior radica la importancia del soporte o la justificación basada en la tesis y argumentos, para que el estudiante comprenda la necesidad del aprendizaje.

Las enseñanzas desde el sistema cognitivo buscan el ser de aquello que quiere ser aprendido, sus características propias, sus diferencias con otro objeto de aprendizaje y sus tipologías, entre otras (Vega y Guerra, 2010, p 6). Las enseñanzas desde este sistema se basan en los instrumentos de conocimiento, de los cuales existen varios de acuerdo con el desarrollo cognitivo del estudiante, como lo explica la tabla No. 2, sobre los periodos de desarrollo intelectual de la Pedagogía Conceptual.

La pedagogía conceptual brinda la posibilidad de utilizar un tipo esquema para manejar, caracterizar y distribuir la información de una forma ordenada generando facilidades en los procesos de aprendizaje en el aula. Los mentefactos son esquemas de representación de conocimiento. Las ventajas de procesar visualmente los conocimientos son 1) “los diagramas organizan y preservar el conocimiento” y 2) “la diferencia entre memorizar conocimiento verbal o grabarlo verbo-visualmente es notable” (de Zubiría Samper, 2006, p 178). El mentefacto es un «sistema de pensamientos» (proposiciones). La belleza de los mentefactos está en su simplicidad y en ser esquemas gráficos (de Zubiría, 2004, p 294).

### Ilustración 2. Mentefacto conceptual



Obtenido de: Vega y Guerra. 2010, "triángulo humano. Mentefacto de la Pedagogía conceptual" Ilustración

Por último, dentro de una enseñanza sobre el sistema expresivo muestra la formulación del procedimiento o serie de pasos que los estudiantes deben realizar para aprehender y alcanzar el propósito expresivo definido para el proceso.

Para contestar a la última pregunta dentro de la dimensión pedagógica sobre **La evaluación**, esta tiene que estar previamente consolidada, incluso antes de que el docente llegue al aula. De Zubiría (2008) afirma:

Más que producir notas y llenar certificados de calificaciones –tareas nada despreciables- la evaluación en Pedagogía Conceptual cumple otra labor crucial: verificar el curso del aprendizaje y especifica su condición en cada aprendiz. Situación afectiva, cognitiva o expresiva, señala el lugar exacto del recorrido del aprendizaje. (p. 86)

La evaluación debe ser el polo a tierra de los propósitos con los que se pretende realizar el acto educativo, también permite cualificar las enseñanzas y genera las siguientes preguntas reflexivas: ¿el propósito formulado es realizable?, ¿lo que le ofrezco a mis estudiantes es suficiente para alcancen los objetivos? (Vega y Guerra, 2010, p 7).

Pasando a las preguntas orientadoras de la dimensión didáctica que guían al docente en el acto educativo. La primera pregunta es ¿en qué orden enseñar? Que tiene directa relación **sobre La Secuencia**, esta tiene que llevar a dos reflexiones. La primera es caracterizar los diferentes tipos de enseñanza que van a ser incluidos en el acto educativo. “No es lo mismo enseñar (...) una noción –instrumento de conocimiento propio de los primeros estadios del desarrollo humano- que un concepto –instrumento de conocimiento que hace su aparición en momentos muy posteriores del desarrollo y que, para su construcción y comprensión requiere no sólo de las nociones sino también de las proposiciones- “(Vega y Guerra, 2010, p 8). Es decir, el docente debe tener muy claro el tipo de secuencia y subsecuencias que van dando a lo largo del proceso teniendo en cuenta los estadios de desarrollo mostrados en la gráfica No.2. La segunda reflexión debe evocar a que las secuencias también deben estar en función de la naturaleza de las diferentes enseñanzas involucradas. Es decir, unas serán de naturaleza cognitiva, expresiva o afectiva y estas se llevarán cabo de acuerdo con algunos instrumentos de conocimientos u operaciones intelectuales según lo requerido o apreciado por el docente. Cada una de ellas requiere de su propio espacio y tiempo dentro del proceso, por ende, es importante decidir en qué momento se insertará en el acto educativo.

Por otro lado, **Los Recursos**, los cuales son indispensables para llevar todo el proceso a cabo, dando punto final al proceso de la planeación del acto educativo, de buscar o diseñar los materiales de los cuales se servirá para realizar el proceso de enseñanza.

Finalmente, el ¿Cómo enseño? Se problematiza mediante la *Didáctica*. El docente para abordar el tema debe tener elementos suficientes para el diseño del procedimiento para establecer las condiciones y relaciones más eficaces para con los estudiantes. Al igual que en cada uno de los componentes anteriormente expuestos, la didáctica tiene que tratarse mediante las dimensiones humanas.

La didáctica de pedagogía conceptual plantea tres fases: “La primera afectiva, buscará poner de presente el sentido del aprendizaje; la segunda cognitiva, apuntará a lograr la comprensión de las enseñanzas; y la tercera, la expresiva, buscará lograr la aplicación de lo comprendido, como manifestación última de su aprendizaje” (Vega & Guerra, 2010, p. 9).

El momento afectivo da cuenta del esfuerzo del docente para mostrarle al estudiante la importancia del tema por medio de la trilogía motivacional “valor, interés y expectativa”. El momento cognitivo les presenta a los estudiantes “el instrumento u operación a asimilar, de la manera más nítida, clara y sencilla posible” (Zubiría Samper, 2008, p. 91-92) por lo anterior los estudiantes asimilarán los instrumentos u operaciones como propias, comprendiendo el interés (querer) del tema. Por último, la fase expresiva de la didáctica de la pedagogía conceptual se da en varios procesos, donde el primero el estudiante recibe la retroalimentación por parte del docente, donde se resalta el valor pedagógico de error y, en segundo lugar, donde se realiza el proceso en contextos diversos y más complejos donde el estudiante demuestre que logró el aprendizaje (Vega & Guerra, 2010, p. 9).

Sin embargo, en el presente trabajo se enfatiza en la didáctica como una disciplina teórico-práctica, lo cual se desarrolla en el siguiente apartado.

### **3.1.6 La didáctica como disciplina teórico-práctica**

La didáctica como disciplina reúne múltiples dimensiones, para Mata & Medina (2009) la didáctica es una disciplina con gran proyección práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes. La didáctica, propicia el desarrollo apropiado y el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En ese sentido, el objeto de estudio de la didáctica según Estebaranz (1994), son los procesos de enseñanza-aprendizaje (procesos sociales, comunicativos y contextualizados), en ese sentido, la didáctica, permite dar forma al quehacer del docente (Lombana, 2018). La didáctica, se ha considerado, generalmente, como instrumento o técnica de intervención en el aula, es decir su función se reduce a un plano netamente instrumental, y, por lo tanto, su incidencia no trasciende ni a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni a la planeación curricular.

Las preguntas en el diseño didáctico apuntan a tres ejes fundamentales, primero, ¿quién es mi estudiante?, segundo, ¿Por qué voy a desarrollar este proceso con él? Y, por último, ¿para qué desarrollar este proceso con él? Esto, teniendo en cuenta que de cada ciencia de la educación emergen diferentes preguntas que pueden ser respondidas por la didáctica. En relación con lo anterior, la psicología de la educación plantea preguntas fundamentales a la didáctica, las cuales se relacionan con, ¿qué proceso de aprendizaje atraviesa mi estudiante? ¿Qué tipos de estrategias son adecuados para mis estudiantes según sus capacidades y oportunidades? (Lombana, 2018).

Se espera que, la didáctica resuelva problemas en el ámbito de la enseñanza aprendizaje, que genere estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente dichos procesos, que desarrolle un cuerpo sistemático de conocimiento y métodos capaces de incidir en el quehacer docente (Zabalza, 1990, citado en Estebaranz, 1994, p. 40). Del mismo modo, la didáctica estudia la enseñanza desde el punto vista de la práctica escolar (Villar, 1990).

Asimismo, la didáctica, en su definición literal en latín, corresponde a la evolución literal de dos vocablos, docere: enseñar y discere: aprender. La relación de ambos vocablos reclama la interacción entre los agentes que las realizan. Desde esta definición de la didáctica, el docente (docere) es el que enseña, pero a su vez, es el que más aprende en ese proceso de aprendizaje entre colegas y estudiantes. El segundo vocablo (discere) hace referencia a la persona que aprende, capaz de aprovechar la enseñanza y enfrentar los diferentes retos de un mundo en constante cambio (Mata & Medina, 2009).

En ese sentido, la didáctica, mejora los procesos socio-comunicativos, la adaptación, flexibilización y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mata & Medina, 2009)

En relación con lo anterior, la didáctica tiene dos finalidades según Navarro (2011), la primera, una finalidad teórica, y la segunda, una finalidad práctica, en cuanto a la primera finalidad, se pretende describir, explicar, incluso interpretar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para describir, es necesario acercarse al objeto de estudio y obtener del mismo diferentes puntos de vista, para la interpretación, se reflexiona sobre las causas de los hechos, y en la medida de lo posible, se establecen generalizaciones. Por otro lado, la segunda finalidad, regula y dirige el proceso de enseñanza aprendizaje, trata de elaborar propuestas de acción e intervenir para transformar la realidad. Es una dimensión formativa, puesto que, las propuestas para la acción deben ser realistas y adaptadas a cada situación determinada, y por supuesto, cada decisión debe estar fundamentada en criterios teóricos. Es decir, la teoría se acomoda a las condiciones de la práctica (Mallart, 2001), y de ahí, la relación entre ambas dimensiones.

Se puede definir la didáctica como aquella enseñanza que tiene por fin el “perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña, perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje” (García, 1968. Citado en Acosta, 2017 p. 87). Por lo tanto, el objeto de la didáctica se manifiesta en el trabajo que pone en relación al que enseña y al que aprende (Carrasco, 2004)

Para Mata & Medina (2009), la didáctica es una disciplina con gran proyección práctica, ligada a problemas concretos de docentes y estudiantes. “La didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes, ¿para qué formar a los estudiantes? ¿quiénes son nuestros estudiantes? ¿cómo aprenden? Y ¿qué hemos de enseñar?” (Medina & Mata, 2009, p. 7). Asimismo, la didáctica, se concreta en la reflexión y el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, y promueve la mejora permanente de estos procesos.

La didáctica, en cualquier caso, según Mata (1990), debe justificar tanto el valor formativo de los contenidos como su significado conceptual y epistemológico. Es decir que, la didáctica se desarrolla en función de dos planos, en relación con los contenidos; un plano formativo y un plano conceptual, ambos planos, adquieren valor en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Mallart (2001), afirma que, la didáctica es una teoría de la praxis docente, pero que, en definitiva, habría que partir de la práctica para construir a partir de ella la teoría que podrá influir a su vez en una nueva práctica reflexiva y mejorada.

### **3.1.7 La geohistoria en el desarrollo de las clases de ciencias sociales en el aula inclusiva**

Al hablar de geohistoria no se podría definir como una forma de fortalecer la importancia de una u otra rama de las ciencias sociales, puesto que la geohistoria permite una conversación de diferentes disciplinas de la investigación social, competentes para los cambios cotidianos de la sociedad contemporánea.

Para hablar de la geohistoria se tiene que ir propiamente a sus raíces y orígenes, definiendo su importancia en la historia de las ciencias sociales.

El espacio y el tiempo siempre han sido dos categorías trascendentales en las ciencias sociales, dependiendo la cronología en la que se quiera enfatizar. La escuela de los Annales fue una de las primeras corrientes historiográficas donde la relación de estas dos categorías daría frutos. Con Fernand Braudel inicia la construcción de una forma de relacionar el espacio con el tiempo de tal manera que “se asume la geografía como sostén de los diferentes momentos históricos” (Orella, 2010, p. 8) Braudel fue uno de los primeros historiadores en comprender el tiempo en la geografía y el espacio en los procesos históricos, de esta forma según Braudel “la geohistoria es un verdadera geografía humana retrospectiva que tiene como objeto el que los geógrafos tengan más en cuenta a tiempo y el que los historiadores se inspiren ante el espacio, ya que el espacio y el tiempo son medio para el conocimiento de los hombres”(como se cita en Orella, 2010).

Braudel aprovechando los aportes de la escuela geográfica de Paul Vidal de la Blache que tenía de la geografía como “una verdadera ciencia de las relaciones del hombre con la naturaleza: relaciones presentes o antiguas o pasadas” (de la Blache, 1913. Citado en Orella, 2010) mostrando una teoría de la geohistoria como la unión de la historia y la geografía superando una visión atemporal.

Con el surgimiento de la escuela de los Annales, la historia empieza a expandirse a y a tocar temas que antes no se podrían haber pensado, nace una historia social, económica, este tipo

de historia también llega a tener intereses sobre las civilizaciones, por lo anterior según E. Juillard “las relaciones entre la historia y la geografía son tan estrechas que la separación de ambas solo puede ser mental. Ya que una separación física en cualquier tiempo histórico es injustificada” (como se cita en Orella, 2010). Es así como la historia empieza a cobrar sentido en una investigación geográfica, teniendo en cuenta la temporalidad del espacio estudiado y sus hechos cronológicos; de igual manera con las nuevas formas de hacer historia desde esta escuela historiográfica se empieza para tener en cuenta al espacio como escenario de hechos que tiene directa determinación con la acción social.

Para Emmanuel Wallerstein anudando lo propuesto con Braudel desde los Annales la visión de la historia como una historia del sistema-mundo. Para Wallerstein el tiempo y el espacio son una invención humana y una creación social (Orella, 2010, p. 243). De esta manera el autor desarrolla las cinco concepciones del tiempo-espacio que son iniciativa de la historia como un sistema-mundo.

La historia pasa de conocerse y percibirse como un instrumento de dominación a un instrumento de cambio, que genera un impulso que también se retroalimenta desde una práctica social y política, lo anterior Wallerstein lo argumenta desde la concepción de tiempo-espacio de creación humana (Orella, 2010) a pesar de que sus postulados hayan sido en gran parte tomados de la escuela de los Annales, este autor un poco más contemporáneo se da a la tarea de ver las relaciones entre el espacio y el tiempo teniendo en cuenta que han sido parte de una construcción social y que claramente tienen que dar respuesta a cambio del “sistema-mundo” .

Otro autor interesado en las relaciones espaciotemporales es el brasilero Milton Santos, este geógrafo ve el espacio como una evolución social, como una:

“instancia de la sociedad, al mismo nivel que la instancia económica y la instancia cultural-ideológica, continente y contenido de las demás instancias, pues la esencia del espacio es social (...) Milton Santos retoma el camino marcado por la Escuela de Annales y remodelado por Wallerstein cuando afirma que cada acepción del espaciotiempo refleja un período histórico” (Orella, 2010, p 246)

De esta forma Santos muestra la importancia de comprender las relaciones espaciales, siendo otro factor como la cultura o las dimensiones económicas para la comprensión de las transformaciones sociales.

El espacio-tiempo es único dependiendo el periodo histórico en donde se desarrolle, por lo anterior Milton Santos ve los escenarios de la realidad social contemporánea de una manera crítica, “el espacio, considerado como mosaico de diferentes épocas, sintetiza, por una parte, la evolución de la sociedad y, por otra, explica situaciones que se presentan en la actualidad” (Santos, 1986, p. 57) denunciando las desigualdades sociales, las formas de comunicar los hechos por medio de los medios masivos de comunicación.

Por lo anterior, para entender los sucesos cotidianos a nivel local y mundial y como la sociedad está en permanente cambio, esto se puede entender desde su perspectiva histórica y en su manifestación espacial, no queda más remedio que pensar geográficamente la historia y concebir históricamente la geografía y asumir el binomio espaciotiempo como una unidad dialéctica (Orella, 2010, p. 249).

La geohistoria además de lograr compaginar el tiempo y el espacio generando una serie de conocimientos mucho más integrados y eficientes para la investigación social también logra deshacer la dicotomía existente de que el espacio es el objeto de la geografía, mientras que el tiempo lo es de la historia. “Tanto el espacio como el tiempo son instrumentos necesarios de percepción de la geografía y de la historia. Tanto la historia como la geografía ocupan el tiempo humano y la totalidad de la superficie terrestre” (Orella, 2010, p. 240) lo cual muestra la importancia de la interdisciplinariedad de las ciencias sociales.

La interdisciplinariedad de las ciencias sociales cumple el objetivo de dar respuesta a la realidad de cada uno de los contextos estudiados, donde se integran por una parte el espacio y por otra el tiempo: las dos grandes variables del conocimiento científico social (Tovar, 1996). La geohistoria es una disciplina que da cabida a la enseñanza de las ciencias sociales en el aula de una manera eficaz y completa y más dando a entender procesos históricos complejos que los estudiantes en ocasiones les es difícil de entender, ya que en este caso esta disciplina, asume la geografía como sostén de diferentes momentos históricos, que influye en las sociedades, pero no determinándolas (Orella, 2010, p. 241). La geohistoria, pretende,

superar estructuras tradicionales y esquematizadas, que aún prevalecen en el proceso de enseñanza.

Por lo anterior cabe resaltar que el docente de ciencias sociales tiene como labor, mejorar y fortalecer la enseñanza tanto de la geografía, como de la historia, teniendo en cuenta los diferentes cambios y transformaciones que demanda la sociedad actual. Por ende, es de suma importancia, que el docente en su práctica posibilite la integración de los saberes históricos y geográficos, entendiendo estos como la configuración social del espacio por determinadas sociedades en el devenir del tiempo.

Cualquier periodo histórico enseñado en las aulas puede traer consigo una serie de variedades espaciales, es decir “detectar que en cada época histórica existe un juego peculiar de opciones humanas y de determinismos naturales (...) la geohistoria es la ciencia geográfica de las sociedades históricas organizadas sobre el espacio natural” (Oreya, 2010, p. 240).

De esta manera el enfoque geohistórico cuando se aplica en el aula se convierte en una propuesta metodológica que plantea estrategias de aprendizaje multidisciplinar “conduce a la praxis de una pedagogía comprometida (...) capaz de generar cambios en el aprendizaje de la geografía y de la historia, cuando el estudiante conozca su realidad y se integre la escuela-comunidad” (Sayago & León, 2000, p. 249) el conocimiento de la realidad a escala micro y macro para los estudiantes es de carácter urgente en tanto el desconocimiento de problemáticas sociales, ambientales, que están ligadas con los procesos históricos que se han dado en determinado espacio han dejado que los estudiantes se tornen reacios a las ciencias sociales en la escuela, por ende el enfoque geohistórico permite configurar una nueva forma de aprender y enseñar contenidos espacio-temporales.

El enfoque geohistórico brinda también la posibilidad de usar herramientas didácticas, como la cartografía conceptual “es una herramienta didáctica útil para representar la realidad, se vale de observaciones directas, de registros y de procesos de reflexión, los cuales permiten captar un espacio concreto, que conduce a la conceptualización de los elementos presentes en la realidad” (Sayago & León, 2000, p. 252) esta herramienta con un contenido determinado por la clase, brinda la posibilidad de hacer construcciones colectivas como los cartogramas “los cuales expresan la acción de los grupos humanos bajo condiciones históricas dadas, por lo tanto, parten de una realidad concreta y responden a la dinámica y

particularidades del espacio geográfico; los caracteriza su heterogeneidad, por esta razón rompen la línea política administrativa que identifica a los mapas convencionales” (Sayago & León, 2000, p. 252).

La herramienta de cartografía conceptual y una de sus expresiones: el cartograma, aportan a una de las apuestas de la pedagogía conceptual, como modelo pedagógico del presente trabajo, explicado en el anterior apartado. Al hablar de lo conceptual en la cartografía, se pone por sentado de la relación entre el concepto como instrumento de conocimiento, atravesado por un enfoque geohistórico para un acto educativo, que claramente se tiene que establecer desde un a finalidad afectiva, cognitiva y expresiva.

### 3.2. Diseño metodológico

En la investigación-acción educativa, existe un diálogo entre el saber teórico y práctico propio del docente. La teoría es el punto de partida de este diálogo, pues ofrece aportes teóricos que sirven de guía para el docente, pero es a través de la práctica que se prueba la validez de dicha teoría. En busca de fortalecer este proceso dialógico, se implementa un diseño metodológico que responda de manera adecuada a las estrategias en el aula, así como a los objetivos generales del presente trabajo. Igualmente, las técnicas de recolección permiten evidenciar la validez de la práctica del docente, y de esta manera, el docente puede ejercer una enseñanza exitosa, sistematizada y bien fundamentada, la cual puede enriquecer a la misma teoría (Restrepo, 2004). Así, al docente le es posible reflexionar y transformar su práctica en la misma acción.

**Tabla 5. Diseño metodológico**

Objetivos específicos	Estrategia de investigación	Técnicas de recolección de información	Estrategia en el aula	Instrumentos de registro de información	Conceptos
1) Analizar los procesos de educación inclusiva en el 403 del Colegio Técnico	<b>INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA</b>	-Entrevistas -Cuestionarios	-Ejercicio de sensibilización. “ <i>Teléfono roto de los sentidos</i> ” -Cartografía temática	-Diario de Campo	-Enseñanza -Prácticas de enseñanza -Inclusión -Comunicación

Comercial Manuela Beltrán.			-Cartogramas -Análisis de material visual.		
2) Caracterizar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de educación inclusiva del ciclo 403 del Colegio Técnico Comercial IED.		-Observación participante.	-Ejercicios de sensibilización. “ <i>Teléfono roto de los sentidos</i> ” -Cartografía temática. -Talleres: Ordenadores gráficos y dibujos.	-Diario de Campo	-Proceso de Inclusión de jóvenes y adultos sordos. - Sordera y educación -Barreras comunicativas
3) Proponer elementos teóricos y metodológicos para una propuesta didáctica de la geohistoria que permita interactuar en las aulas inclusivas del ciclo 403 en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.		-Observación participante. -Anotaciones de campo.	-Periódico mural inclusivo: “ <i>Bogotá industrial</i> ” -Análisis de imágenes -Cartografía temática -Exposición formativa.	-Diario de campo	-Enseñanza de las ciencias sociales. -Geohistoria -Aula inclusiva

Fuente: elaboración propia adaptado de Flórez & Poveda (2016)

#### **4. PROPUESTA DIDÁCTICA: LENGUAJES Y EXPRESIONES DE LA GEOHISTORIA EN EL AULA INCLUSIVA.**

##### **4.1. Formulación de la propuesta**

A partir de diferentes enfoques teóricos y metodológicos se logra construir una propuesta didáctica, la cual desarrolla toda una serie de saberes desde diferentes disciplinas, además de ámbitos académicos y científicos, esto, con el fin de establecer espacios inclusivos

con un enfoque geográfico e histórico en el aula. Por lo que se busca tener mayor impacto en el ámbito formativo, allí se tiene como propósito formar para la vida desde competencias afectivas, cognitivas y expresivas del ser humano. Por consiguiente, desde desarrollo de las clases de ciencias sociales se quiere llegar a la inclusión del estudiante sordo al aula, proceso que será direccionado por los docentes y en permanente construcción por parte de todos los estudiantes.

Para responder de manera adecuada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes del ciclo 403 del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán IED, se ha formulado una propuesta didáctica que responde de manera adecuada a los siguientes interrogantes: ¿para qué formar a los estudiantes? ¿quiénes son nuestro estudiantes? Y ¿cómo aprenden? Además, con la planeación didáctica se procuró mejorar los procesos socio-comunicativos. La reflexión y análisis de los docentes frente a las prácticas de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en la Institución educativa, fue fundamental a la hora de plantear cada actividad, pues cada una, busca mejorar permanentemente los procesos de enseñanza aprendizaje.

La planeación de esta propuesta, más allá de enseñar un tema en específico, se centra en el perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña (García, 1968. Citado en Acosta, 2017, p. 87). Por ende, se pretendió mejorar los procesos comunicativos en el aula, además de que los estudiantes se reconocieran como miembros de un grupo en donde las diferencias aportan a su formación como sujetos.

La investigación-acción educativa (IAE), en este caso, permite el dialogo entre la teoría pedagógica y la práctica propia de los docentes, y esto a su vez, transforma las relaciones entre los docentes y sus estudiantes. Con ayuda de los planteamientos teóricos y metodológicos de la IAE, es posible investigar a medida que se implementa la propuesta en el aula. Principalmente, en un proceso de inclusión de jóvenes y adultos sordos, en donde las prácticas del docente muchas veces no responden de manera adecuada a las necesidades intelectuales, comunicativas y procedimentales de esta población.

El dialogo entre la teoría y la práctica del docente promueve una enseñanza apropiada y efectiva, en la que se hacen las transformaciones y flexibilizaciones necesarias, es decir, las actividades planteadas en la propuesta didáctica presentan diferentes flexibilizaciones

relacionadas con las necesidades tanto de la población sorda, como de la población oyente pertenecientes al ciclo 403.

A medida que se desarrolla la propuesta didáctica, se planean y aplican acciones renovadoras, puesto que durante la implementación de la propuesta se reflexiona de la práctica cotidiana, en busca de mejorar la comprensión, participación e indagación de los estudiantes sordos y oyentes.

Es así que, en el proceso de práctica pedagógica se procuró la eliminación de las barreras comunicativas en el aula, pese a que la Lengua de Señas, permite el intercambio comunicativo, y, además, cumple las mismas funciones comunicativas y sociales de la lengua oral. Los estudiantes oyentes, han relacionado el habla como sinónimo de comunicación, por lo que existe una lejanía notable entre los estudiantes sordos y oyentes. Es por esto, que durante la realización de la propuesta didáctica el aula se convierte en un escenario inclusivo, reconociendo y aprendiendo de todos los estudiantes que hacen parte del proceso de inclusión.

En cuanto a los materiales, los docentes han planteado durante el desarrollo de las sesiones, la utilización de pictogramas y/o tableros de comunicación, gestos, lenguaje corporal y lenguaje por señales. Dichos materiales tienen como objetivo ayudar a las personas a comunicarse con mayor eficacia. Además de que sensibilizan a la población oyente frente a las distintas maneras que existen para comunicarse. Esto quiere decir que los estudiantes sordos, cuentan con las capacidades y las herramientas comunicativas necesarias como para interactuar con sus compañeros oyentes, así éstos desconozcan la LSC.

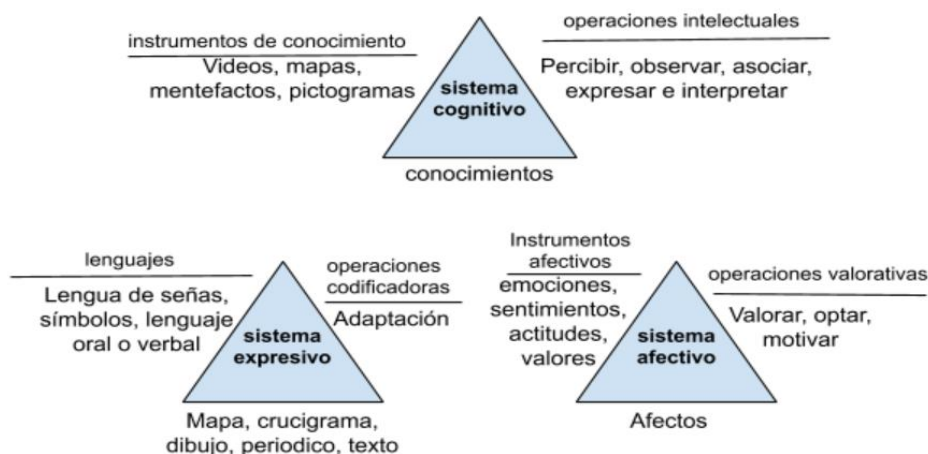
El aula se considera como un espacio social y didáctico inclusivo. Los docentes revisan y reflexionan constantemente de sus prácticas de enseñanza. Los docentes confían en todos sus estudiantes, tiene en cuenta las capacidades de cada uno, y los hacen responsables del aprendizaje de sus compañeros. Se reconoce que en el ciclo 403 del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán no existen estudiantes incapaces.

Por consiguiente, el diseño de esta propuesta se desarrolla pensando en todos los estudiantes, la planificación es interactiva, todos los que conforman el aula escolar están en constante comunicación.

Al hablar de un método educativo distinto al tradicional yace la necesidad de comprender al ser humano como un ser particular, con componentes diferenciables, diversos y complejos, que justifiquen la necesidad de actuar no para un fin meramente calificativo y que sobrelleve a una conducta.

La pedagogía conceptual, como modelo pedagógico escogido para la presente propuesta se justifica en la formación de los estudiantes. Sus fundamentos se centran en dos propósitos principales: **1) el triángulo humano**, este expone su concepción del ser humano (gráfico 1), **2) el modelo del hexágono**, es decir su método en el aula (gráfico 2). Con la implementación de estos postulados, se busca alcanzar dos metas de formación: desarrollar las competencias afectivas y cultivar el talento de todos los estudiantes.

### Ilustración 5. Triángulo humano



Adaptación de Vega y Guerra. 2010, "triángulo humano. Postulado 1 de la Pedagogía conceptual" Ilustración.

Por otro lado, la didáctica, como disciplina rigurosa de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en el aula (Medina & Salvador, 2009); mejoró los procesos socio-comunicativos, la flexibilización, y la diversificación de la práctica docente.

En ese sentido, la didáctica, se concreta en la reflexión y el análisis del proceso llevado a cabo en el ciclo 403, procurando el mejoramiento permanente de la práctica en el aula. De ahí, que el objeto de la didáctica se define en el trabajo que pone en relación al que enseña y al que aprende (Carrasco, 2004).

En este caso se tomarán algunos postulados de la Geohistoria, ya que dicha disciplina permite la interrelación de ambas disciplinas (historia y geografía) sin que una quede subordinada de la otra, puesto que es una propuesta interdisciplinar y transdisciplinar. En este sentido, la geohistoria se considera tanto una perspectiva geográfica como histórica. Es así, que la geohistoria permite la explicación de determinado proceso tomando elementos del pasado, ya que dichos elementos esclarecen la situación actual. Con la geohistoria se da la oportunidad de aprehender de la realidad y explicarla en su complejidad, sobre todo porque ésta nos invita a pensar el espacio social construido por los grupos humanos en condiciones históricas determinadas.

De este modo, la geohistoria permite el diálogo entre dos disciplinas que se consideran sumamente importantes para comprender diferentes fenómenos sociales, y bien se sabe que la interdisciplinariedad genera una intercomunicación entre ambas disciplinas, y por lo tanto un enriquecimiento recíproco, dando como resultado, el aporte de nuevos conceptos y categorías de análisis. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los conocimientos que abarca la geohistoria no logran trascender en los estudiantes, si dichos conocimientos no se relacionan con el contexto de cada uno. Pues, además de fortalecer la relación entre ambas disciplinas, la geohistoria, en este caso, debe permitir el diálogo entre saberes y la relación de acontecimientos lejanos en tiempo-espacio, con la realidad inmediata del estudiante.

Para que la geohistoria aporte en la enseñanza de determinados procesos sociales, en el desarrollo de la presente propuesta se tomaron como base los Estándares en Ciencias Sociales (MEN, 2002). En este documento, las ciencias sociales se dividen en tres: 1) Relaciones con la historia y la cultura. 2) relaciones espaciales y ambientales. 3) relaciones ético-políticas.

En el desarrollo de la propuesta, se retoman las dos primeras, pero ambas se presentan en constante relación para que así la geohistoria desempeñe un papel fundamental en el desarrollo de las clases y en el abordaje de determinada temática.

## 4.2. Planeación de la propuesta

**Tabla 6. Planeación de la propuesta**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FASES	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGÍAS O TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Analizar los de educación inclusiva en el 403 del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.	<i>Conociendo gestos y expresiones de la Comunidad Sorda.</i>	Acercándonos al concepto de Revolución	Análisis de material visual.	Vídeo Imágenes
		Teléfono roto de los sentidos	Juego de expresión corporal	
		Inención de máquinas	Dibujos	
Caracterizar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de educación inclusiva del ciclo 403 en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán	<i>De Inglaterra a Bogotá: Acercándonos a la Revolución Industrial.</i>	¿Cómo represento la explotación laboral?	Dibujos	Imágenes Vídeo Material cartográfico
		Orígenes de nuestra familia ¿Cómo llegaron a Bogotá?	Exposición formativa	
Proponer elementos teóricos y metodológicos para una propuesta didáctica para la enseñanza de la geohistoria que permita interactuar en las aulas inclusivas del ciclo 403 en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.	<i>Me comunico, participo y aprendo de la Revolución Industrial.</i>	Mapa de las Zonas Industriales de Bogotá	Ejercicio cartográfico	Imágenes Mentefacto Esquemas
		Crucigrama en Señas	Ordenador gráfico	
		Periódico mural: Bogotá Industrial	Exposición formativa Análisis de imágenes	

## 4.3. Propuesta didáctica: Lenguajes y expresiones de la geohistoria

#### **4.3.1. Fase 1: *Conociendo gestos y expresiones de la comunidad sorda***

Atendiendo al proceso de educación inclusiva, la primera fase de la propuesta pretende acercar a todos los estudiantes a los gestos y expresiones propios de la Comunidad Sorda. En consecuencia, se busca reconocer los diferentes medios de expresión existentes en el aula inclusiva, entendiendo que en estos escenarios es fundamental asumir un concepto amplio de diversidad, lo anterior teniendo en cuenta las situaciones específicas de cada estudiante. En un principio, se define la competencia que se desarrolla en el trascurso de la propuesta, esta competencia hace referencia a las principales características de algunos de las revoluciones del siglo XVIII - XIX y su influencia en algunos procesos sociales, políticos y económicos en Colombia, haciendo especial énfasis en el proceso histórico de la Revolución Industrial.

Se hace énfasis en este proceso histórico ya que le permite al estudiante identificar la temporalidad en el desarrollo de la industria, así como la invención de las máquinas y la transformación de las condiciones de vida de los seres humanos en dicho proceso, igualmente, la mayoría de los estudiantes tienen un acercamiento al mundo laboral e industrial, por lo tanto, este proceso no se aleja del contexto inmediato de cada estudiante.

Como propósito se espera que los estudiantes identifiquen habilidades comunicativas corporales a través de signos, señas y expresiones; con el fin de generar escenarios participativos en clase. En efecto, el propósito hace referencia al desempeño que se espera que alcancen los estudiantes. Lo anterior, teniendo en cuenta el hexágono del modelo pedagógico conceptual. En cuanto a la secuencia de actividades y contenidos, ésta se lleva a cabo según el proceso isoordinal, el cual permite estructurar conceptos a partir de proposiciones, es decir, se parte de proposiciones relacionadas con Revolución para luego consolidar el concepto de revolución en sí.

En cuanto a las estrategias en el aula, se desarrollan diferentes actividades que permitan generar diferentes medios de expresión, como, el dibujo, vídeos y expresión corporal. En ese sentido, en la primera actividad los estudiantes deben analizar y observar material audiovisual, referente al concepto de Revolución<sup>12</sup>, posteriormente, la segunda actividad, se

---

<sup>12</sup> Estupiñan & León (2019) *Concepto de Revolución en Lengua de Señas Colombiana* [video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2XJey1EiGrk&feature=youtu.be>

centra en la expresión corporal de los estudiantes, con el fin de que ellos identifiquen y hagan uso de diferentes medios de expresión. Así mismo, en la última actividad los estudiantes deben realizar una representación gráfica o dibujo de una máquina creada por ellos mismos, el cual les permita reconocer el dibujo como un medio de expresión.

El indicador de desempeño se desarrolla de acuerdo con dos sistemas del triángulo humano de la pedagogía conceptual; el expresivo y el cognitivo. En cuanto al sistema expresivo, se evaluará el acercamiento del estudiante a diferentes lenguajes, como, la LSC, símbolos, lenguaje verbal y corporal, con la realización de dibujos, material visual y actividades que requieran de expresión corporal. Por otro lado, en el sistema cognitivo más allá de evaluar los conocimientos, se evaluarán operaciones intelectuales, es decir, percibir, observar, asociar, expresar e interpretar.

<b>FASE 1: CONOCIENDO GESTOS Y EXPRESIONES DE LA COMUNIDAD SORDA</b>					
<b>Competencia</b>	<b>Propósito</b>	<b>Secuencia de clases y actividades</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Recursos</b>	<b>Indicador de desempeño</b>
<b>EXPLICO</b> las principales características de algunas de las revoluciones de los siglos XVIII – XIX y su influencia en algunos procesos sociales, políticos y económicos en Colombia.	<b>IDENTIFICAR</b> habilidades comunicativas corporales a través de signos, señas y expresiones; con el fin de generar escenarios participativos e inclusivos en clase.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se inicia con la presentación de dos <b>vídeos</b> realizados por los docentes, en donde se desarrolla el concepto de <b>Revolución</b>, uno de los vídeos está realizado en señas básicas de la <b>LSC</b>, el cual es dirigido especialmente a los estudiantes sordos del ciclo. Y un vídeo en lenguaje verbal para los estudiantes oyentes.</li> <li>2. Los estudiantes <b>analizan</b> el material visual.</li> <li>3. Los docentes abren un espacio para que los estudiantes expresen las <b>ideas</b></li> </ol>	<b>Elaboración</b> de dos vídeos en dónde se desarrolla el concepto de revolución. La idea principal de ambos vídeos es tratar el concepto de revolución, sus características, sus incidencias, los tipos de revolución y algunos datos importantes de revoluciones que se han desarrollado a nivel mundial.	-Material visual: Vídeos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Identifica</b> las principales características del concepto de revolución.</li> <li>2. <b>Reconoce</b> diferentes maneras de comunicar una misma información (LSC y lenguaje verbal).</li> </ol>

		<p><b>principales</b> del vídeo, y, además, expongan su percepción frente a la presentación de ambos vídeos.</p>	<p>Ambos vídeos contienen la misma información, pero sus <b>medios de expresión</b> son totalmente <b>distintos</b>, ya que no todos los estudiantes interpretan la información expuesta en clase de igual manera, especialmente, los estudiantes sordos. Quienes no hacen uso de la lengua oral, y, por lo tanto, no utilizan conectores, ni artículos y mucho menos conjugan verbos.</p>		
		<p>1. En la siguiente sesión de clase, se inicia con la explicación del tema <b>Revolución Industrial</b>, el cual se presenta a los estudiantes por medio de una clase magistral.</p> <p>2. Desarrollo de la actividad: <b>Teléfono roto de los sentidos</b>, consiste en dividir el grupo de estudiantes del ciclo 403 entre equipos de tres integrantes. A uno de los estudiantes del grupo se le proporciona un concepto relacionado con el tema: <b>REVOLUCIÓN INDUSTRIAL</b>. Cuando al estudiante se le ha proporcionado el <b>concepto</b>, éste debe hacerlo llegar a su</p>	<p><b>Juego de expresión corporal:</b> Teléfono roto de los sentidos, Consiste en hacer llegar un mensaje de un estudiante a otro, sin utilizar el lenguaje verbal, la idea es que los estudiantes logren comunicarse a través de señales, gestos, expresiones o mímica.</p>	<p>-Material visual: Imágenes</p>	<p>1. <b>Reconoce</b> la importancia de la Revolución industrial en la <b>transformación</b> de la vida laboral en la Europa del siglo XIX y XX.</p> <p>2. <b>Identifica</b> y hace <b>uso</b> de diferentes <b>maneras de comunicación</b> (expresión corporal) con el fin de generar <b>escenarios inclusivos</b> en clase.</p>

		<p>compañero por medio de <b>gestos, expresiones o mímica</b>, ya que no puede utilizar la expresión verbal.</p> <p>Uno de los integrantes del grupo deberá estar sentado al frente de la persona a la que se le ha comunicado el mensaje por medio de gestos, expresiones o mímica. Cuando se dé la indicación, el estudiante que se encuentra sentado deberá elaborar un <b>dibujo</b> que explique lo que logró entender de su compañero, esto teniendo en cuenta los diferentes conceptos suministrados a los estudiantes.</p> <p><b>3.</b> Reflexiones finales frente al desarrollo de la actividad.</p>			
		<p><b>1.</b> La tercera sesión, inicia con la presentación de diferentes <b>imágenes</b> de las máquinas más importantes en el desarrollo de la Revolución Industrial, maquinas como, <b>la maquina de hilar, el telar mecánico, el automovil, la bombilla, el telefono, etc.</b> A medida que el docente presenta las imágenes, se debe explicar el funcionamiento, la importancia y datos básicos de cada maquina. Con esto, se busca que los estudiantes tengan un mayor acercamiento a la</p>	<p><b>Invencción de máquinas:</b> Los estudiantes podrán mostrar sus habilidades creativas y gráficas, ya que la actividad consiste en que los estudiantes inventen y dibujen una máquina que no se haya inventado aún, o potenciar alguna máquina que esté al servicio del ser humano, bien sea para ayudar a la</p>	<p>-Material visual: Imágenes -Hojas blancas</p>	<p><b>-Identifica</b> la importancia de las maquinas en el <b>mejoramiento de las condiciones de vida</b> del ser humano. <b>-Reconoce</b> mediante el <b>dibujo</b> diferentes <b>medios de expresión.</b></p>

		<p>Revolución Industrial.</p> <p><b>2.</b> Luego de la presentación de cada maquina, los estudiantes deberán <b>inventar una maquina</b> que transforme por completo o que facilite la vida de las personas en la actualidad. Los estudiantes deberán presentar mediante un <b>dibujo</b> la maquina inventada por ellos mismos.</p> <p><b>3.</b> La actividad finaliza con la presentación de la maquina inventada por cada estudiante. Deberán, igualmente, explicar sus funciones y el manejo de dicha maquina.</p> <p><b>4.</b> Al finalizar la sesión se elaborará una explicación de la trascendencia de las maquinas en la vida cotidiana de toda la comunidad, mostrando que su desarrollo se lleva a cabo durante la Revolución Industrial.</p>	<p>comunidad allegada del estudiante o para el mejoramiento de la calidad de vida de él o ella.</p>		
--	--	--	---	--	--

#### **4.3.2. Fase 2. De Inglaterra a Bogotá: acercándonos a la Revolución Industrial**

Teniendo en cuenta el desarrollo de la primera fase, en esta se pretende acercar a los estudiantes a la categoría de Revolución Industrial, ya que con anterioridad los estudiantes han identificado el concepto de Revolución.

En función de generar escenarios participativos en el aula, se hace un acercamiento de la categoría de Revolución Industrial desde su contexto histórico y espacial con el contexto local de los estudiantes, por ende, las estrategias en el aula están orientadas a motivar al

estudiante a apropiarse de esta categoría, entiendo que el estudiante como trabajador o consumidor de algún producto, se relaciona con la industria. De acuerdo con lo anterior, el título de la presente fase evidencia la relación entre el momento histórico y espacial en el cual se desarrolla la categoría, en conexión con el desarrollo industrial a nivel local, así como la transformación que esto implica en la vida de los seres humanos quienes son parte de este proceso.

En ese sentido, el propósito busca que los estudiantes empleen diferentes medios de expresión para manifestar ideas, opiniones o experiencias, con el fin de generar espacios participativos e inclusivos en clase. Entendiendo que, en el transcurso de esta fase de la propuesta, los estudiantes deben realizar representaciones gráficas y exposiciones temáticas.

Dentro de ese orden de ideas, las estrategias en el aula se centran en trabajar la explotación laboral, como manifestación del desarrollo industrial; y las migraciones poblacionales como factor clave para el desarrollo de este proceso. De este modo, ambos procesos son evidenciados por los estudiantes, puesto que, la explotación laboral es sin duda una constante en el mundo laboral del cual sus familiares, conocidos o ellos mismos son parte. En el caso de las migraciones, un porcentaje de habitantes de la ciudad de Bogotá, son oriundos de diferentes partes del país, debido a diferentes procesos migratorios.

Así mismo, los indicadores de desempeño se evalúan según el sistema expresivo y cognitivo del triángulo humano del modelo pedagógico conceptual, teniendo en cuenta los diferentes medios de expresión y los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

<b>FASE 2: DE INGLATERRA A BOGOTÁ: ACERCÁNDONOS A LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL</b>					
<b>Competencia</b>	<b>Propósito</b>	<b>Secuencia de clase y actividades</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Recursos</b>	<b>Indicador de desempeño</b>
<b>EXPLICO</b> las principales características de algunas de las revoluciones de los siglos XVIII – XIX y su influencia en algunos procesos sociales, políticos y	<b>EMPLEAR</b> diferentes medios de expresión para manifestar ideas, opiniones o experiencias, con el fin de generar espacios	<b>1.</b> Al inicio de la sesión, se hace la presentación de un fragmento del largometraje <b>Tiempos modernos</b> , escrito y dirigido por Charles Chaplin. En	<b>Actividad:</b> ¿Cómo represento la explotación laboral? Los estudiantes demostrarán todas sus habilidades en el	-Material visual: vídeo -Hojas blancas	<b>-Identifica y representa gráficamente</b> las condiciones laborales durante el período de la

económicos en Colombia.	participativos e inclusivos en clase.	<p>términos generales, el largometraje se centra en un <b>obrero que se dedica a colocar tornillos, y a la explotación laboral a la que él es sometido.</b> Pues aquel obrero que personifica Charles Chaplin debía colocar tornillos en el menor tiempo posible, y casi como en una reacción en cadena. En el fragmento, se logra evidenciar las <b>prácticas de explotación laboral</b> en las que se mantenían a los trabajadores, estando constantemente vigilados por su jefe.</p> <p><b>2.</b> Después de la presentación del fragmento, el docente hace una explicación general de las condiciones laborales de los obreros en el transcurso de la Revolución industrial.</p> <p><b>3.</b> Al finalizar la explicación, los estudiantes deberán <b>elaborar un dibujo</b> en donde representen la explotación laboral, es decir, deberán representar por medio de un dibujo cómo ellos entienden la explotación laboral, ya sea por experiencia propia o por la información presentada en clase.</p>	dibujo, ya que deberán representar mediante un dibujo el concepto de explotación laboral, teniendo en cuenta la información suministrada en clase o la experiencia laboral de ellos mismos.		Revolución Industrial.
		<p><b>1.</b> En la siguiente sesión, el docente hace la explicación magistral del subtema: <b>Crecimiento</b></p>	<p><b>Actividad:</b> <b>Orígenes de nuestra familia</b> <b>¿Cómo llegaron a Bogotá?</b></p>	-Mapa de Colombia	- <b>Identifica</b> la importancia de los <b>procesos migratorios</b>

		<p><b>urbano de las ciudades y las migraciones durante la Revolución Industrial.</b></p> <p><b>2.</b> Se inicia la actividad, la cual consiste en que los estudiantes puedan recordar el lugar geográfico de origen de dos generaciones atrás de sus familias (abuelos y padres), anotándolas en una hoja para la socialización en clase con sus compañeros.</p> <p><b>3.</b> Posteriormente, el docente elabora una <b>reflexión</b> de la actividad con sus estudiantes, teniendo en cuenta que, en <b>Inglatera y en Colombia</b> las migraciones han sido importantes durante su historia para el crecimiento de las ciudades y los cambios en las labores o trabajos que desempeñaban las personas en sus lugares de origen y el cambio que se obtuvo en el lugar de migración.</p>	<p>Los estudiantes deberán <b>rememorar el origen de sus abuelos y padres</b>, con ayuda de un mapa político de Colombia.</p> <p>Al final, cada estudiante, a modo de exposición formativa, deberá socializar con el docente y sus compañeros los orígenes de sus padres y abuelos.</p> <p>Teniendo en cuenta todo el proceso migratorio en Colombia, y la llegada masiva de población a la ciudad de Bogotá.</p>		<p>en Inglaterra y Colombia.</p> <p><b>-Reconoce</b> diferentes factores de los <b>procesos migratorios</b> en Inglaterra y Colombia.</p>
--	--	--	---	--	---

#### **4.3.3. Fase 3. *Me comunico, participo y aprendo de la Revolución Industrial***

En concordancia con el desarrollo de la segunda fase, en esta fase se pretende incentivar el trabajo colaborativo entre los estudiantes para el mejoramiento de las relaciones de confianza en el grupo, desarrollando, a su vez, diferentes medios de expresión que permitan generar lazos comunicativos entre los estudiantes. Así mismo, se busca propiciar los escenarios de participación en el desarrollo de esta fase.

De esta manera, el propósito de esta fase se centra en implementar diferentes medios de expresión (LSC, expresión verbal, expresión corporal, gráficos, etc.) en el aula, con el fin de incentivar la participación y el trabajo colaborativo en clase.

En efecto, las estrategias de la presente fase se enfocan en el fortalecimiento del sistema expresivo, reconociendo la diversidad de lenguajes presentes en el aula. En primera instancia, se desarrolla un ejercicio cartográfico que consiste en ubicar las zonas industriales de la ciudad de Bogotá (ver anexo 4), aún en esta fase de la propuesta existe una relación directa entre el proceso histórico de la Revolución Industrial y el contexto local de los estudiantes. Posteriormente, los estudiantes deben desarrollar un crucigrama en señas (ver anexo 4), el cual contiene conceptos relacionados con las industrias de mayor desarrollo en la Revolución Industrial, esto, con el fin, de que los estudiantes tengan un mayor acercamiento a la LSC y al trabajo colaborativo. Finalmente, y a modo de cierre, los estudiantes deben desarrollar un periódico mural (ver anexo 4), en donde se evidencien las diferentes categorías trabajadas en el transcurso de la propuesta, esta estrategia en particular busca fortalecer el trabajo colaborativo y los escenarios participativos e inclusivos en clase.

En esta fase, el indicador de desempeño se desarrolla de acuerdo con dos sistemas del triángulo humano de la pedagogía conceptual; el expresivo y el cognitivo. En cuanto al sistema expresivo, se evalúa el trabajo colaborativo de los estudiantes según los medios de expresión que utilicen para comunicarse con el otro. Prevalciendo los diferentes gestos y expresiones que surjan en el proceso comunicativo. Por otro lado, el sistema cognitivo se evalúa teniendo en cuenta la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes.

<b>FASE 3: ME COMUNICO, PARTICIPO Y APRENDO DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL</b>					
<b>Competencia</b>	<b>Propósito</b>	<b>Secuencia de clases y actividades</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Recursos</b>	<b>Indicador de desempeño</b>
<b>EXPLICO</b> las principales características de algunas de las revoluciones	<b>IMPLEMENTAR</b> diferentes medios de expresión (LSC, expresión verbal, expresión corporal, gráficos, etc.) en el	<b>1.</b> En la primera sesión se desarrolla un <b>ejercicio cartográfico</b> , en donde los estudiantes deben	<b>Ejercicio cartográfico: Mapa de las Zonas Industriales de Bogotá</b>	-Mapa de Bogotá -Iconos (Personas, viviendas y fábricas)	<b>-Identifica y compara</b> la consolidación de las <b>Zonas Industriales</b> de Bogotá, con el

<p>de los siglos XVIII – XIX y su influencia en algunos procesos sociales, políticos y económicos en Colombia.</p>	<p>aula, con el fin de incentivar la participación y el trabajo colaborativo en clase.</p>	<p>ubicar en un mapa de la ciudad de Bogotá: <b>Las zonas industriales, y las localidades en donde habitan la mayor cantidad de los obreros que trabajan en estas zonas industriales.</b> Para la realización del ejercicio cartográfico los estudiantes deben llevar a clase las convenciones relacionadas con las zonas que deben ubicar en el mapa, por ejemplo, para las zonas industriales los estudiantes deben llevar iconos de fábricas, y para las viviendas de los trabajadores, los estudiantes llevarán iconos de personas y casas.</p> <p><b>2.</b> En primera instancia, los estudiantes deben localizar las <b>principales calles y avenidas de la ciudad</b>, para luego, ubicar los barrios, y finalmente, las zonas industriales de Fontibón, Seviliana, Puente Aranda y Montevideo, además, los barrios en donde habitan los trabajadores de dichas zonas.</p> <p><b>3.</b> Al finalizar el ejercicio se llevará a cabo una <b>discusión sobre las migraciones que se dieron a nivel nacional</b>, ya que gran cantidad de estos migrantes los recibió la ciudad capital, al igual que ocurrió</p>	<p>Los estudiantes deben localizar en un mapa de Bogotá las principales calles y avenidas de la ciudad, para luego, ubicar los barrios, las zonas industriales de Fontibón, Seviliana, Puente Aranda y Montevideo, además, los barrios en donde habitan los trabajadores de dichas zonas. Con ayuda de diferentes iconos alusivos a estas zonas, los estudiantes podrán identificar en el mapa las diferentes zonas industriales y los barrios en donde habitan los trabajadores de estas zonas.</p>	<p><b>proceso de industrialización en Europa.</b> -Relaciona los procesos de industrialización de las grandes ciudades con los diferentes procesos migratorios tanto en Inglaterra como en Colombia.</p>
--	--	---	--	--

		<p>en la Revolución industrial, ya que una gran cantidad de campesinos migraron a Londres, para conseguir trabajo en las primeras fábricas que se empezaron a consolidar en dicha ciudad.</p>			
		<p><b>1.</b> En la segunda sesión el docente hace la explicación frente al <b>desarrollo de diferentes industrias en la Revolución Industrial</b>, principalmente, la <b>industria textil</b>. Durante la explicación, el docente presenta las maquinas más importantes durante este proceso de industrialización.</p> <p><b>2.</b> Luego, se desarrolla un crucigrama sobre la primera Revolución industrial (1760-7840), específicamente con <b>datos de las máquinas que fueron inventadas durante este período</b>. Cabe resaltar, que, durante la Revolución industrial, las maquinas fueron elementos fundamentales para el desarrollo de este proceso histórico, y que el proceso técnico y mecánico tuvo un avance significativo. La idea, es que cada estudiante logre descifrar por lo</p>	<p><b>Actividad:</b> <b>Crucigrama en señas</b></p> <p>Los estudiantes pondrán a prueba su capacidad para desarrollar ordenadores gráficos con este crucigrama sobre la primera Revolución industrial (1760-1840), específicamente con datos de las <b>máquinas</b> que fueron inventadas durante este período. El crucigrama consta de 12 conceptos, 6 ubicados en dirección horizontal y 6 en dirección vertical. La idea, es que cada estudiante logre descifrar por lo menos dos conceptos del crucigrama. Para colocar cada concepto en el crucigrama, se les entrega a los estudiantes las letras en desorden, pero en <b>LSC</b>, es decir las letras para solucionar el crucigrama son del <b>abecedario dactilológico</b>.</p>	<p>- Crucigrama en pliegos de papel periódico. - Marcadores -Cinta</p>	<p>-<b>Reconoce</b> la importancia del <b>trabajo colaborativo</b> en clase. -<b>Identifica</b> la importancia de la <b>LSC</b> para la comunicación entre la población sorda y oyente.</p>

		<p>menos dos conceptos del crucigrama, con la ayuda de los compañeros sordos. Para colocar cada concepto en el crucigrama, se les entrega a los estudiantes las letras en desorden, pero en LSC, es decir las letras para solucionar el crucigrama son del abecedario dactilológico.</p> <p>Los estudiantes deben buscar cada letra del concepto, y luego, colocarlas en orden en el crucigrama.</p> <p><b>3.</b> Al finalizar, el docente y los estudiantes reflexionan frente a la importancia de la LSC, para generar lazos comunicativos entre población sorda y oyente.</p>			
		<p><b>1.</b> En las dos últimas sesiones, se llevará a cabo la realización de un <b>periódico mural inclusivo</b> relacionando los acontecimientos más importantes en el proceso de <b>Revolución Industrial</b>. El periódico mural se divide según los temas tratados en las anteriores sesiones, a partir de esta información los estudiantes deben clasificar información, y traer diferentes notas periodísticas relacionadas con los siguientes temas:</p>	<p><b>Periódico mural inclusivo.</b> El periódico mural o periódico escolar <b>es un medio de comunicación</b> que se elabora por los mismos estudiantes con la guía del docente. En este caso, el periódico mural está relacionado con la Revolución Industrial y las diferentes temáticas que surgen de este tema. Además, este periódico mural es inclusivo en su realización, pues requiere del trabajo de todos los estudiantes.</p>	<p>-Papel periódico - Marcadores -Temperas -Imágenes -Mapas</p>	<p><b>-Reconoce</b> la importancia del <b>trabajo en equipo</b> para el desarrollo de diferentes actividades en clase.</p> <p><b>-Identifica</b> el periódico como un <b>medio de comunicación inclusivo</b>, ya que permite la <b>participación</b> de todos sus compañeros.</p>

		<p><b>Problemática ambiental, innovaciones tecnológicas, zonas industriales desarrollo de la industria, máquinas y explotación laboral.</b> Los mismos estudiantes deben plantear cada temática del periódico según los temas y la información suministrada en clase. Cada estudiante tiene un tema en específico, y debe llevar información y noticias de su tema. <b>Los mismos estudiantes deben pensar un nombre para el periódico</b> relacionado con las temáticas trabajadas en clase. En primera medida, los estudiantes deben dividir las secciones del periódico, y colocar cada noticia según la información que ésta contiene. Las noticias y la información están relacionadas con situaciones contemporáneas y locales, sin dejar de lado el componente histórico y espacial del tema.</p> <p><b>2.</b> Para la realización del periódico mural los estudiantes deberán trabajar en equipo, pues se necesitará de la ayuda de todos para su realización.</p> <p><b>3.</b> Al finalizar, el docente hará una reflexión general</p>	<p>Para su desarrollo, se requiere que los mismos estudiantes dividan las temáticas a tratar, para que así se logre organizar y consolidar la información. Este periódico mural, abarca problemas contemporáneos sin abandonar el componente temporal y espacial del tema de Revolución Industrial.</p>		
--	--	---	---	--	--

		<p>del tema recogiendo los aspectos más relevantes de las temáticas trabajadas. Además, se hará una reflexión sobre la importancia de generar espacios inclusivos para el desarrollo de todas las poblaciones que confluyen en el aula inclusiva.</p>			
--	--	---	--	--	--

## 5. RESULTADOS

Los resultados se fueron desarrollando gracias a la vinculación de los planteamientos propuestos en el marco teórico y lo acontecido en el proceso de práctica pedagógica, que buscan dar respuesta al interrogante sobre los avances del proceso de educación inclusiva en el aula. Desde allí, se procuró generar una serie de apartados relacionados con los objetivos específicos del presente trabajo.

Se busca hacer un contraste entre lo teórico y lo práctico, teniendo en cuenta todo lo que implica el proceso de práctica pedagógica, los retrocesos, avances, problemas en el aula, la cotidianidad de los estudiantes, el compromiso de los docentes, la diversidad de lenguajes, de pensamiento, de comunicación y demás elementos que son propios de las prácticas escolares. Por otra parte, los postulados teóricos no se adaptan a la realidad de la escuela, es por esto, que el docente debe ser lo suficientemente riguroso como para que lo teórico sea un soporte de la práctica del docente.

Así mismo, los resultados permitían reflexionar sobre los procesos de inclusión en el aula y frente a la responsabilidad que tienen los docentes con los mismos. Gracias a estos resultados el docente tiene la posibilidad de modificar su práctica para el desarrollo de un proceso de educación inclusiva más acorde a las necesidades de los estudiantes y la escuela.

### **5.1. Las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de inclusión del Colegio Manuela Beltrán**

Para el desarrollo del primer objetivo, se llevaron a cabo tres actividades: Análisis de material visual, juego de expresión corporal e invención de máquinas, las cuales fueron definidas dentro la primera fase de la propuesta didáctica. Con esta fase se pretende caracterizar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de educación inclusiva del Colegio Manuela Beltrán IED. Para esta fase, se desarrollaron diferentes intervenciones, teniendo en cuenta los Estándares de Competencias del Ministerio de Educación Nacional; de ahí que el tema transversal durante las fases de intervención fuera las principales características de algunas de las revoluciones de los siglos XVIII – XIX y su influencia en algunos procesos sociales, políticos y económicos en Colombia. Identificando, a su vez, las diferentes formas en que los estudiantes se relacionaban entre sí. Es decir, identificar la existencia de barreras comunicativas entre la población sorda y oyente.

Los estudiantes reconocen que existen diversas maneras de comunicación y aprendizaje en el aula, también, reconocen, que esta diversidad, de cierta manera, limita las relaciones entre población sorda y oyente; en estas condiciones, la mayoría considera que la interacción entre ambas poblaciones se torna imperceptible. Puesto que, los estudiantes consideran que al no conocer la LSC los procesos comunicativos se limitan notablemente, esto se logró evidenciar al observar el desarrollo de las clases de ciencias sociales, pues no existe comunicación entre población sorda y oyente, los acercamientos entre ambas poblaciones son fortuitos.

Los estudiantes reconocen que es importante permitir espacios más inclusivos, no obstante, afirman que el proceso de educación inclusiva es responsabilidad directa de los intérpretes y docentes, *“Me parece bueno el proces de inclusión porque los sordo tambien tiene derecho de aprender. Los responsables de la inclusion son los interpretes porque saben lengua de señas y los profesores porque son los que hacen las actividades”* (Y. Cariaga, comunicación personal, 10 de julio de 2018) (ver anexo 6); en otras palabras, los estudiantes no se identifican como actores inmersos en el proceso de educación inclusiva, pese a que los estudiantes, son agentes primordiales en dicho proceso; cabe mencionar que Moriña (2004), afirma que una institución que asume la educación inclusiva, debe reconocer a todos los miembros de la institución como una comunidad, por lo tanto, todos los actores se ven

directamente involucrados en el proceso de educación inclusiva, tanto estudiantes, como padres de familia, profesores, admirativos y el resto de la comunidad inmersa en la institución, son sujetos activos dentro del proceso de educación inclusiva.

Por otro lado, los estudiantes se mostraron interesados en la presentación de material audiovisual en clase, por ende, los docentes desarrollaron dos vídeos relacionados con el concepto de revolución<sup>13</sup>, adicionalmente, ambos vídeos presentaban medios de expresión totalmente distintos. A partir de ahí, se plantea que en el aula inclusiva es primordial la interacción entre ambas poblaciones, generando así, diferentes medios de expresión y comunicación. No obstante, para los estudiantes oyentes la comunicación e interacción con sus compañeros se limita al lenguaje verbal. En efecto, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, las aulas inclusivas deben contar con diferentes instrumentos que, permiten dialogar con un sin número de lenguajes y expresiones, como: gestos, lenguaje corporal, lenguaje por señales y tableros de comunicación (Florido, 2018).

Foto 1. Actividad 1. Fase 1: Vídeo: *Acercándonos al concepto de revolución.*



Archivo personal

Al hablar de inclusión, los estudiantes lo relacionan con el concepto de integración, es decir, para los estudiantes la inclusión implica únicamente la presencia física de población en diferentes condiciones, principalmente, población en condición de discapacidad. Pues para los estudiantes, esta población presenta serias dificultades para acceder a la escuela. La educación inclusiva, por su parte, aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos

---

<sup>13</sup> Estupiñan & León (2019) Concepto de revolución en Lengua de Señas Colombiana [video] Disponible en: <https://youtu.be/2XJey1EiGrk>

los estudiantes, implica dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta (Ramírez, 2015). En un proceso de integración, por el contrario, los estudiantes con algún tipo de discapacidad deben adaptarse a las condiciones de la escuela y deben asumir patrones, valores y pautas culturales (Echeita, 2006).

Algunas de las dificultades que expresan los estudiantes frente al proceso de educación inclusiva, hacen referencia al problema de infraestructura que presenta la institución, por un lado, la falta de aulas aumentativas y alternativas de la comunicación para el acceso personalizado de los estudiantes sordos, que mejoren la posibilidad de una comunicación asertiva con sus compañeros oyentes. Además de lo anterior, la falta de profesionales como apoyo lingüístico que intensifiquen la apropiación de la Lengua de Señas Colombiana en los estudiantes sordos, ya que no todos los estudiantes sordos tienen los suficientes conocimientos acerca de su lengua.

En cuanto al proceso de observación de las clases de ciencias sociales, dirigidas por el profesor Jairo Sotelo, quien lleva trabajando en la institución desde el año 1991, se evidencia que la mayoría de las clases son magistrales, y los talleres, en su mayoría, privilegian el lenguaje escrito. A pesar de que, a los estudiantes sordos, se les dificulta el proceso de escritura. Por otro lado, cuando no existe apoyo del interprete durante la jornada, el docente escribe en el tablero la información a tratar, esto con el fin de que todos los estudiantes puedan acceder a una misma información. Esto es un claro ejemplo de que no existían ajustes razonables, es decir modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas de inclusión, como lo plantea la ley 1618 de 2013 del Congreso de la República.

El docente expresó en varias ocasiones, que una de las dificultades que presenta la institución educativa es el acceso a material visual, como, vídeos, imágenes, etc.; pues el docente no cuenta con este tipo de materiales en su salón, lo cual dificulta el desarrollo de diferentes competencias referentes a la clase de ciencias sociales. Aunque el INSOR (2014) expresó que, el reducido número de personas sordas que están en el sistema educativo colombiano no cuentan con docentes capacitados, aulas y herramientas pedagógicas para mejorar su aprendizaje, hay que tener en cuenta para que todos los estudiantes puedan tener las mismas

posibilidades de aprender debe haber una flexibilización no solo de materiales, sino de logros, contenidos, actividades y evaluación e incluso del currículo (Garrido, 2009).

En cuanto a los estudiantes, se evidencia que la mayoría presentan dificultades para mantener su atención en las clases magistrales orientadas por el docente Jairo Sotelo. Debido a esto, los estudiantes expresan que, las clases son monótonas, y las actividades no son muy interesantes. No obstante, los estudiantes no expresan estas inconformidades al docente. Igualmente, los estudiantes no plantean otro tipo de temáticas que se podrían desarrollar en el transcurso de las clases de ciencias sociales (ver anexo 2).

Durante el proceso de intervención, y en el transcurso de la primera fase, se llevó a cabo una actividad denominada *Teléfono roto de los sentidos* en la que los estudiantes debían participar activamente, en una dinámica diferente a las desarrolladas con anterioridad. Se pretendía que los estudiantes se comunicaran entre ellos sin utilizar el lenguaje verbal, es decir que, ellos debían generar estrategias de comunicación con sus compañeros. Esta fue la primera oportunidad para generar una comunicación aumentativa y alternativa que incluyó modalidades de comunicación, utilizadas para expresar pensamientos, necesidades, ideas, etc, se emplea este tipo de comunicación cuando se usan gestos, expresiones faciales, símbolos, ilustraciones o escritura. Los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación mejoran las relaciones, la interacción social, y eliminan las barreras comunicativas en el aula (Florido, 2018).

En el desarrollo de la actividad se logró evidenciar la participación de todos los estudiantes, quienes hacían uso de diferentes gestos y expresiones corporales para lograr comunicar la información a su otro compañero. Es importante resaltar que, durante el desarrollo de la actividad, se evidenció el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, sin duda, esto facilitó el desarrollo de la actividad en clase, basándonos en Johnson & Johnson (1999) la interacción en el aula es cooperativa, se basa en el respeto mutuo, por lo que es importante aclarar que los estudiantes no son solo responsables de su propio aprendizaje, al contrario, son responsables también del aprendizaje de los demás miembros del grupo.

Pese a la disposición de la mayoría de los estudiantes en el desarrollo de la actividad, algunos de ellos consideran que este tipo de actividades no son lo suficientemente serias, y, por lo

tanto, no requieren de toda su atención. Esto, teniendo en cuenta que los estudiantes estaban acostumbrados a otro tipo de práctica en el aula, practicas transmisioncitas, ligadas al docente.

Foto 2 y 3. Actividad 2. Fase 1: *Teléfono roto de los sentidos*



Archivo personal

En un primer momento, los estudiantes se mostraron algo tímidos en el desarrollo de esta actividad, no obstante, para la mayoría fue interesante que tuviesen que utilizar gestos, expresiones y mímica para comunicarse entre sí, pues en ellos prevalece la comunicación verbal.

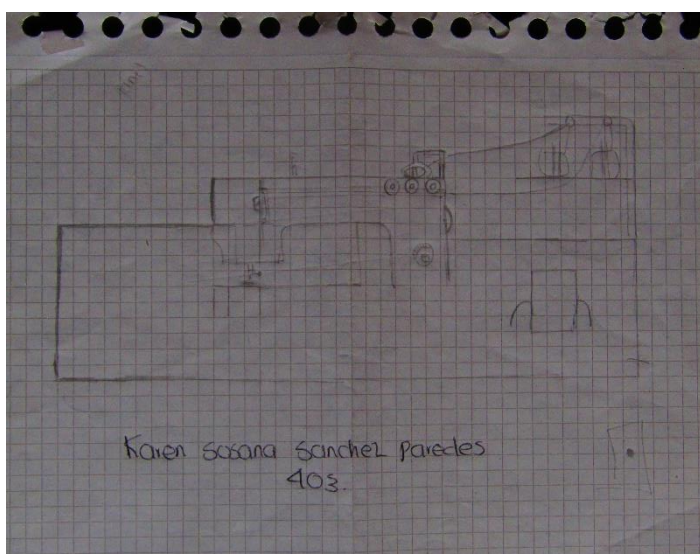
En efecto, la actividad debía tener una dinámica totalmente distinta para evidenciar la reacción de los estudiantes, la cual fue bastante positiva, aunque, algunos estudiantes se encuentran más familiarizados y conformes con actividades escritas. *“Me gustan las actividades que ponen los profes pero aveces entiendo más las actividades escritas porque solo es escribir y ya”* (Y. Cariaga, comunicación personal, 22 de julio de 2018) (ver anexo 5).

Por otro lado, los estudiantes expresan que los temas trabajados en la clase de ciencias sociales les parecen interesantes, empero, cuestiones como el cansancio, la jornada, y otros aspectos, limitan su participación y atención en clase. Al momento de preguntarles sobre qué temas les parecerían interesantes trabajar en la clase de ciencias sociales, más de la mitad de los estudiantes respondieron que, no les interesaría trabajar ningún tema en especial (ver anexo 2).

En la última actividad de esta primera fase, los estudiantes debían realizar un dibujo que representara una máquina inventada por ellos mismos, cabe aclarar que, únicamente los estudiantes oyentes realizaron la actividad (ver anexo 5), pues los estudiantes sordos manifestaron que no habían podido realizarla porque no la habían entendido. Es importante resaltar que es común que a los estudiantes sordos se les deleguen actividades repetitivas, por ejemplo, consultar, llevar imágenes, reproducir textos escritos, etc. Actividades centradas en lo textual. Es decir que, de cierta manera se acostumbra al estudiante a realizar determinadas actividades de manera consecutiva. Las barreras no solo son comunicativas, también hacen parte de las actitudes por parte de los docentes, quienes normalmente confieren este tipo de tareas a los estudiantes, tareas, que según los docentes se les “facilita”.

En cuanto a los dibujos presentados por los estudiantes, se puede evidenciar que cada máquina satisface una necesidad determinada, ya sea laboral o cotidiana. Por ejemplo, Susana, diseñó una máquina de coser que automáticamente se abastece hilo, esto, teniendo en cuenta que Susana trabaja como empleada en una fábrica de camisetas, una máquina así, en efecto, reduciría los tiempos de producción de una camiseta. Es interesante, la relación que la estudiante establece con el proceso histórico y sus necesidades en el campo laboral.

Foto 4. Actividad 3. Fase 1: *Invención de máquinas*



Archivo personal

Una vez desarrolladas las actividades, y teniendo en cuenta las particularidades en la enseñanza de las ciencias sociales en el Colegio, se logró analizar de manera más detallada

el proceso de educación inclusiva del adulto sordo al aula regular. Lo cual permitió, desarrollar una práctica mucho más adaptada a las necesidades de todos los estudiantes.

## **5.2. Análisis del proceso de educación inclusiva en el ciclo 403 del Colegio Manuela Beltrán**

El mejoramiento del proceso de educación inclusiva en el ciclo 403 del Colegio Manuela Beltrán, implicó el análisis de cómo se llevaba a cabo este proceso en el aula y cómo se integraban los docentes, los estudiantes y el intérprete.

En primera medida, se tuvo que fundamentar teóricamente la inclusión, sus aportes, su trayectoria y cómo se implementaba en escenarios educativos, en tanto, también se daban discusiones en las observaciones de las clases con el ciclo 403, es decir, se hacía un símil o comparación sobre los aspectos teóricos de la educación inclusiva y se observaba en la realidad escolar.

El resultado de este análisis muestra falencias en el proceso de educación inclusiva en el colegio y en el ciclo 403, tales como, la falta de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, teniendo en cuenta que estos instrumentos tienen como objetivo ayudar a las personas a comunicarse con mayor eficacia (Florido, 2018). Tampoco se asume a los estudiantes sordos como sujetos con plenas capacidades comunicativas, que ponen de manifiesto cuando se están comunicando con el otro (Rodríguez, 2004). No se evidencian la mayoría de las condiciones organizativas de una escuela inclusiva según (Moriña, 2004) estas son: el modelo de cambio, esta es importante, teniendo en cuenta que el Colegio tome conciencia de la importancia de la incorporación del proyecto inclusivo a la vida de este; por otro lado, el desarrollo de un concepto amplio de diversidad, esto, teniendo en cuenta las situaciones específicas de cada estudiante, no sólo se refiere a estudiantes con algún tipo de discapacidad. Una institución educativa inclusiva debe presentar toda una serie de apoyos internos, asesoramientos y apoyo educativo. En la escuela inclusiva los partícipes del proceso educativo se reconocen como una comunidad, y de ahí, el compromiso de padres de familia, estudiantes, profesores, directivos, etc. La institución y en particular la planta docente, trabajan bajo el sentido de colaboración, con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza y sus estrategias de formación, en búsqueda de un desarrollo institucional y profesional. Y, por

último, el docente investiga en la medida en que reflexiona de su práctica, el docente es un investigador que mejora su labor al reflexionar de su práctica cotidiana.

Por ende, la educación inclusiva se presenta como una cuestión social la cual implica un verdadero compromiso de la comunidad educativa. Más allá del derecho a aprender que posee toda persona, la educación inclusiva enfatiza en el derecho que todas las personas tienen de pertenecer a un aula, a una escuela o a la sociedad (Moriña, 2004).

Al entender la educación inclusiva como un compromiso de toda la comunidad educativa se evidencia que en el colegio había cierta desatención por parte de algunos docentes y de estudiantes oyentes quienes preferían mantenerse al margen de este proceso. De igual forma, algunos docentes dejaban toda la responsabilidad de la formación de los estudiantes sordos a los intérpretes, ya que algunos docentes consideran que la adaptación del contenido curricular era tarea de los intérpretes y de los modelos lingüísticos.

La responsabilidad del proceso de educación inclusiva como se ha mencionado con anterioridad, se desarrolla de manera integral, es decir, no es responsabilidad exclusiva de los intérpretes y modelos lingüísticos, es responsabilidad de los docentes, administrativos, quienes aportan a la construcción del currículo, por ende se entiende el currículo flexible “como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio” (MEN, 2015)

El apoyo que presta el intérprete a la comunidad sorda del colegio es invaluable, es la forma más rápida de generar un puente de comunicación con la comunidad educativa oyente, a pesar de lo anterior se observó que los intérpretes en algunas ocasiones mostraban poco interés en solucionar dudas o inquietudes de los estudiantes sordos frente a diferentes temas de la clase.

Con la implementación de las diferentes fases de la propuesta didáctica, se quiso modificar poco a poco estas falencias o riesgos que se identificaron de acuerdo con el proyecto de educación inclusiva que se desarrollaba en el Colegio Manuela Beltrán.

En la fase 2 “De Inglaterra a Bogotá: Acercándonos a la Revolución Industrial” la primera actividad fue: ¿Cómo represento la explotación laboral?, la cual pretendía que los estudiantes por medio de la observación del material audiovisual se familiarizaran con la cotidianidad de los obreros y obreras de las fábricas durante la Revolución industrial, para esto se presentó un fragmento de la película “Tiempos Modernos”<sup>14</sup> de Charles Chaplin, cuyo contenido mostraba las jornadas laborales extensas, la presión y el sometimiento a actividades mecánicas y repetitivas a las cuales eran obligados los trabajadores, por otro lado, muestra la era de las máquinas y las transformaciones que esto generó en el trabajo; por otra parte se mostró otro fragmento de la película “El perfume”<sup>15</sup> de Tom Tykwer, en el cual se muestra una mujer dentro de su jornada laboral a punto de parir a su hijo y lo único que puede hacer es tenerlo en su puesto de trabajo y dejarlo a un lado.

El fragmento de la película “Tiempos Modernos” al ser parte del cine mudo se convierte en uno de los medios alternativos de comunicación, los cuales están clasificados como: gestos, lenguaje corporal, lenguaje por señales (...) Dichos instrumentos tienen como objetivo ayudar a las personas a comunicarse con mayor eficacia (Florido, 2018).

La presentación del fragmento de la película de Chaplin llamó la atención de los estudiantes, una de sus razones fue la actuación del protagonista, un obrero que haciendo su actuación, generó risas, expresiones de sorpresa, tristeza, rechazo, entre los estudiantes, en especial, entre sordos.

Los estudiantes sordos fueron los protagonistas en esta muestra audiovisual; al no haber un lenguaje oral, no hubo la necesidad del interprete, ya que su contenido era completamente visual, reflejando en cada acto, una forma sencilla de comunicación sin necesidad de la oralidad y los subtítulos.

Este fragmento de película como medio alternativo de comunicación permite dialogar con una variedad de lenguajes y expresiones, e implican generar procesos comunicativos diversos.

---

<sup>14</sup> Chaplin, Ch (1936) *Tiempos modernos* [Vídeo] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4N2tnP1sYpY>

<sup>15</sup> Tykwer, T (2006) *El perfume: la historia de un asesino*. [Vídeo] Disponible en: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=fragmento+de+la+pelicula+el+perfume+nacimiento+del+niño](https://www.youtube.com/results?search_query=fragmento+de+la+pelicula+el+perfume+nacimiento+del+niño)

Ningún estudiante sordo conocía la categoría de cine mudo, por ende, se explicó la generalidad de este cine y se inició con la socialización de elementos importantes del video. Fue destacable la participación continua de los estudiantes sordos en la socialización, mostrando detalles que para los estudiantes oyentes no eran tan importantes, como los gestos y expresiones de los actores, con esto se pudo confirmar que los estudiantes sordos son personas más expresivas en tanto a sus emociones y sentimientos; expresiones de sorpresa, rabia o tristeza, las demostraban repetitivamente y se sentían impresionados con los dos fragmentos ya que esta comunidad, al no manejar una comunicación oral ni verbal, no tienen temor de expresar lo que sienten; lo anterior no pasaba con los estudiantes oyentes, ya que sus reacciones no eran muy emotivas.



Imágenes 1, 2 y 3. Secuencia de imágenes de la película “Tiempos Modernos”

Este fragmento de película como medio alternativo de comunicación permite dialogar con una variedad de lenguajes y expresiones, e implican generar procesos comunicativos diversos.

Al momento de presentar el fragmento de la película de Tykwer, las actitudes de los estudiantes tanto sordos como oyentes fueron de indignación y rabia, al ver la decisión de la mujer para con su hijo, los sordos comentaban en la socialización que era casi increíble, que la explotación laboral llegará a esas proporciones.

Luego de la presentación de los dos fragmentos fílmicos, se pidió a los estudiantes, que, por medio de un dibujo, representar la explotación laboral. Hay que tener en cuenta que la experiencia de las presentaciones gráficas en actividades de la fase 1 no fue la mejor, se quiso intentar nuevamente, pretendiendo ver como los estudiantes sordos expresaban lo visto en los fragmentos del material audiovisual.

El interés por ver el desempeño de los estudiantes por medio del dibujo como representación gráfica se basa en el sistema expresivo del Triángulo Humano de la Pedagogía Conceptual. Este sistema trabaja en transformar lo que sabe y lo que siente el estudiante en lenguaje o en acciones puntuales (...) permite que el estudiante devuelva una respuesta al medio, lo cual traduce directamente la forma como se han asimilado los estímulos provenientes de la actividad o de lo que se pretende transmitir desde el docente. (Vega y Guerra. 2010, p 4) esta respuesta del estudiante al medio puede generarse de diferentes maneras como: expresiones artísticas.

Al finalizar la actividad solamente tres estudiantes oyentes presentaron los dibujos; al momento de indagar por qué ningún estudiante sordo hizo el dibujo, los estudiantes comentaban que no eran buenos dibujantes, uno de ellos, por ejemplo, llevó una imagen sacada de internet que mostraba un caso de explotación laboral, lo cual evidencia que por el manejo que se le ha dado durante un tiempo prolongado a las clases de ciencias sociales, los estudiantes sordos se acostumbraron a hacer actividades repetitivas, como traer, impresiones, recortes y demás.

Teniendo en cuenta el sistema afectivo de la pedagogía conceptual, cuya función principal es calificar los estímulos, valorar los eventos, las situaciones y los objetivos, para sugerir el mejor comportamiento frente a cada situación o evento y de decidir qué hacer. (Vega y Guerra. 2010, p 4). Por lo anterior, el estudiante sentiría la necesidad de aprender, solo si reconociese la importancia de suceso o la información que se le está brindando, por consiguiente, el rol del docente es generar disonancia cognitiva en los estudiantes, para impactar su decisión.

En efecto en los resultados de esta actividad, no se alcanzó disonancia cognitiva en los estudiantes, puesto que los estudiantes no lograron reconocer la importancia del dibujo como forma de expresión de lo aprendido.

Teniendo en cuenta la falta de disonancia cognitiva de los estudiantes, se hace por parte de los docentes una reflexión de su quehacer haciendo una crítica de su propia práctica, al hacer una reconstrucción de una nueva práctica se tiene que demostrar que responde a las necesidades y condiciones del contexto escolar. La teoría debe sustentarse en el devenir de

la práctica del docente (Restrepo, 2004) Lo anterior partió de la experiencia de utilizar la Investigación-acción Educativa como estrategia de investigación para la práctica pedagógica.

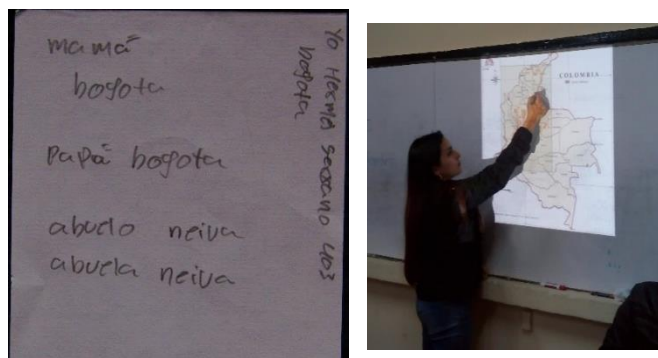
### ***Migraciones y orígenes de nuestras familias***

Otra actividad significativa en el análisis del proceso de educación inclusiva dentro del colegio Manuela Beltrán fue “Orígenes de nuestra familia ¿Cómo llegaron a Bogotá?”. Uno de los objetivos de esta actividad era que los estudiantes pudiesen comprender como por medio de las migraciones, aumenta la población de las ciudades, en este caso teniendo en cuenta el incremento poblacional por la industria en Inglaterra, haciendo una comparación en la ciudad de Bogotá.

No se notó dificultad de los estudiantes sordos a la actividad de escribe en una hoja el lugar de origen de sus padres y abuelos.

Al momento de leer lo que los estudiantes escribieron, se pudo identificar varios errores de ortografía, teniendo en cuenta que los procesos de escritura no son reforzados en la institución, por ende, tanto los estudiantes sordos como los oyentes manejan procesos de lectoescritura muy deficientes.

#### *Actividad 2. Fase 3: Orígenes de nuestra familia ¿Cómo llegaron a Bogotá?*



Archivo personal

Aunque los procesos de lectoescritura en los estudiantes sordos no se desarrollan del todo, se pueden potenciar desde las clases de ciencias sociales otras formas de comunicación como la LSC y otros signos, gestos y señas para poder comunicarse con los estudiantes.

No se hizo un proceso de mejora en estos procesos de lectoescritura por el tiempo de cada clase de ciencias sociales y las dinámicas de la jornada nocturna (aplazamiento de clases, finalización de la jornada a tiempos imprevistos, entrega de boletines, etc.), no obstante, la implementación de la propuesta didáctica estuvo enfocada en potenciar los lenguajes y formas de comunicación diversos de los estudiantes. En definitiva, las aulas inclusivas, permiten el diálogo entre una multiplicidad de lenguajes. Reconociendo y aprendiendo de todos los estudiantes que hacen parte de un proceso de educación inclusiva.

En cuento a los resultados del ejercicio se hizo una socialización, lo que llevó a una conversación entre los estudiantes sobre los orígenes de sus familias, haciendo un ejercicio también de ubicación geográfica en un mapa de Colombia.

Los estudiantes iban comentando los departamentos y municipios de donde eran oriundos sus abuelos y padres, mientras los docentes ubicaban en el mapa, estos lugares, mostrando, sus topónimos.

La conversación en la actividad se tornó diferente cuando uno de los estudiantes, mientras explicaba el origen de su familia, empezó a relatar como su familia fue desplazada de su territorio, por los paramilitares (AUC) dejando como consecuencia el asesinato de su abuelo paterno. Esto generó un ambiente de tristeza y silencio entre todos los estudiantes, docentes e intérprete; y fue así como se inicia la discusión sobre cuáles fueron los actores principales del desplazamiento y del conflicto armado interno en el país.

Por lo anterior, la discusión se centró en la historia del conflicto armado interno, teniendo los docentes que señalar las diferencias ideológicas de actores del conflicto como ELN, FARC y AUC. Para retomar con el tema central de la actividad empezó a mostrar la ubicación geográfica de influencia de estos movimientos armados y nuevamente se continuó con la actividad sin antes reflexionar sobre las víctimas del conflicto, teniendo en cuenta que muchas de ellas están cerca a todos nosotros sin que muchas veces lo notemos.

Desde la Geohistoria las relaciones entre la historia y la geografía son tan estrechas que la separación de ambas solo puede ser mental, ya que una separación física en cualquier tiempo histórico es injustificada. Al momento de que los estudiantes platicaron sobre el lugar de origen de sus familiares trajeron consigo una serie de hechos históricos los cuales ligaban de

manera espacial con sus territorios, en este caso fue la relación espaciotemporal sobre el conflicto armado interno, cual permeo gran parte del territorio colombiano.

### **5.3. Fortalecimiento del proceso de educación inclusiva del adulto sordo en el ciclo 403 del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán**

A partir del análisis del proceso de educación inclusiva en el ciclo 403, fue necesario generar acciones que respondieran de manera adecuada a las condiciones del tiempo, del espacio y de la población. En ese sentido, se busca desarrollar actividades con los estudiantes en función de implementar diferentes medios de expresión en el aula, con el fin de incentivar la participación y el trabajo colaborativo. En esta fase de la propuesta didáctica fue fundamental la adaptación de las diferentes actividades, ya que era primordial fortalecer el proceso de educación inclusiva del adulto sordo en el aula.

En el marco de la geohistoria en la enseñanza de las ciencias sociales, la primera actividad *Mapa de las zonas industriales de Bogotá* se desarrolló en función de la cartografía conceptual, “esta es una herramienta didáctica útil para representar la realidad, se vale de observaciones directas, de registros y de procesos de reflexión, los cuales permiten captar un espacio concreto, que conduce a la conceptualización de los elementos presentes en la realidad” (Sayago & León, 2000, p. 252) en donde los estudiantes en primera medida lograron identificar diferentes principios y nociones espaciales, como: localización, ubicación, coordenadas geográficas y crecimiento urbano; estos, en definitiva, no pueden ser identificados en su totalidad de manera escrita, teniendo en cuenta que los estudiantes sordos desde su sistema expresivo transfiguran lo que aprendieron en lenguajes o acciones, es decir, la herramienta de la cartografía temática mejoró la respuesta de los estudiantes sordos a la actividad en tanto comprendieron desde una expresión gráfica y visual un elemento cartográfico.

Enseguida, en un croquis de la ciudad de Bogotá con los trazos de las principales avenidas de la ciudad, los estudiantes tendrían que señalar con iconos las zonas industriales de la ciudad, además de las zonas residenciales de influencia. Esto, con el fin de identificar cómo

las ciudades crecen en función de las zonas industriales<sup>16</sup>, tal como ocurrió en el siglo XVIII en Inglaterra.

Luego, los estudiantes debían localizar las principales calles y avenidas de la ciudad, para luego, ubicar los barrios, finalmente, las zonas industriales de Fontibón, Sevillana, Puente Aranda y Montevideo, además, los barrios en donde habitan los trabajadores de dichas zonas (ver anexo 7), esto incentivó que los estudiantes oyentes y sordos empezaran a comunicarse con o sin ayuda del intérprete, ya que los estudiantes crearon códigos entre ellos que de alguna manera intentaban suplir algunas señas de la LSC, es decir, se comunicaban entre ellos utilizando algunos neologismos como gestos y expresiones que se referían a algún elemento del mapa, por ejemplo, avenidas, barrios y lugar de residencia.

Lo anterior posibilitó el trabajo en equipo entre los estudiantes, ya que los estudiantes se organizaron en equipo para ubicar las zonas industriales de Bogotá (ver anexo 7). El trabajo colaborativo fortaleció en los estudiantes el sistema afectivo y expresivo, en el primer sistema, el trabajo colaborativo permitió que los estudiantes tanto sordos como oyentes tuviesen la motivación evidenciando la importancia de la actividad. En tanto el sistema expresivo de los estudiantes, se desarrolló en el momento de trabajar en grupo, ya que los estudiantes pretendían comprender lo que los docentes estaban transmitiendo, obligándolos a comunicarse entre ellos, teniendo en cuenta que estos grupos estaban integrados por estudiantes sordos y oyentes, generando la necesidad de entenderse entre sí por medio de gestos y expresiones corporales, lo cual la Pedagogía Conceptual denomina operaciones codificadas.

Los estudiantes sordos en esta actividad reconocieron algunos elementos espaciales de la ciudad, como, la forma del mapa, las principales vías y los puntos cardinales. Teniendo en cuenta que, los estudiantes sordos no tenían un acercamiento previo con material cartográfico de la ciudad, entonces, la mayoría de los estudiantes oyentes identificaron inmediatamente

---

<sup>16</sup> Al respecto Camps, E (1987) afirma que, “La mayor capacidad de expansión de los sectores secundario y terciario de la economía había, a partir de entonces, de alterar las pautas reguladoras del tamaño de las poblaciones, así como la distribución de la actividad entre los distintos sectores productivos”. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/232025917\\_Industrializacion\\_y\\_crecimiento\\_Urbano\\_La\\_formacion\\_de\\_la\\_ciudad\\_de\\_Sabade](https://www.researchgate.net/publication/232025917_Industrializacion_y_crecimiento_Urbano_La_formacion_de_la_ciudad_de_Sabade) ll/link/02e7e52bc71da2f979000000/download

que se trataba del mapa de Bogotá. Y en ese sentido, ambas poblaciones trabajaron en equipo, para facilitar la ubicación de diferentes lugares de la ciudad, como, su vivienda, su lugar de trabajo, calles, avenidas, barrios y zonas industriales.

Foto 7 y 8. Actividad 1. Fase 3: *Mapa de las zonas industriales de Bogotá*



Archivo personal

Posteriormente, se planteó la importancia de aprender la LSC; no se está hablando de un conocimiento avanzado en esta lengua, pero de sí un conocimiento básico que permita fortalecer el proceso de educación inclusiva del adulto sordo al aula regular. Teniendo en cuenta que la LSC es una herramienta de mediación, y un instrumento eficaz para la construcción de conocimientos de estudiantes sordos. La Lengua de Señas, permite el intercambio comunicativo, y, además, cumple las mismas funciones comunicativas y sociales de la lengua oral. Por lo anterior, es importante resaltar que, en las aulas inclusivas, existe el diálogo entre una multiplicidad de lenguajes. Reconociendo y aprendiendo de todos los estudiantes que hacen parte del proceso de educación inclusiva.

Además, una de las estudiantes del curso, Camila, manifestó en varias ocasiones a los docentes y a sus compañeros sordos; su interés en aprender esta lengua, se evidenció que la estudiante manejaba una relación más cercana con los estudiantes sordos del ciclo 403. (...) *“podemos aprender a compartir con ellos, aprender sobre su lengua de señas, sus características, etc (...)”* (C, Sánchez, comunicación personal, 10 de julio de 2018” (ver anexo 6).

Teniendo en cuenta lo anterior, fue necesario que los estudiantes oyentes se acercaran al abecedario dactilológico que se maneja en la LSC. En este orden de ideas, los estudiantes del ciclo realizaron un crucigrama en LSC (ver anexo 7), sin utilizar el abecedario clásico del español.

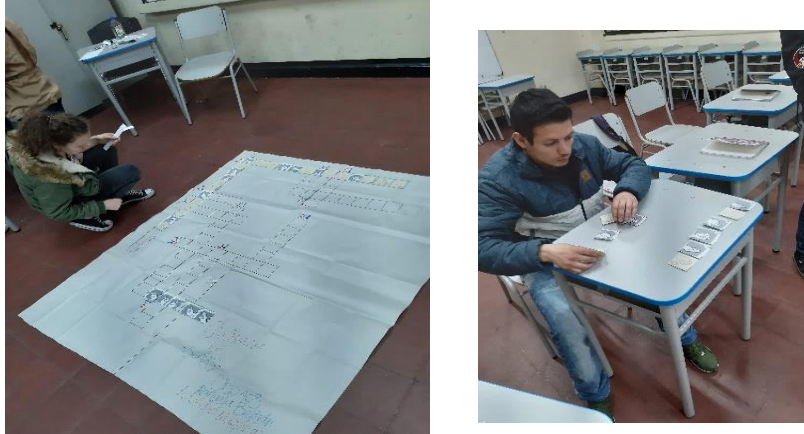
De esta forma, los estudiantes oyentes se iban familiarizando con esta lengua, que además se establece como un elemento identitario de la Comunidad Sorda. Lo que fortaleció las relaciones entre los estudiantes sordos y oyentes, de esta manera, los estudiantes sordos enseñaban a sus compañeros el abecedario de LSC, pero, además, mostraron a sus compañeros las señas de las palabras que debían colocar en el crucigrama, dichas palabras tenían directa relación con el tema de Revolución Industrial (ver anexo 7). Al ver como unos estudiantes enseñaban a otros alguna seña y como se debía poner en el crucigrama, se asemeja al aprendizaje colaborativo, el cual permite que los estudiantes aprendan, pero no de una manera individual, sino como un proceso colectivo; por su parte, este aprendizaje se fue dando en la actividad, sin haber sido planeado previamente.

Concibiendo que una de las metas de la Pedagogía Conceptual es la de formar en competencias humanas intrapersonales e interpersonales por sobre los conocimientos específicos, al momento de que el aprendizaje colaborativo surge en la actividad, las competencias interpersonales se fortalecen a diferencia del inicio de la propuesta, teniendo en cuenta que es un proceso donde participan diversos actores, entre ellos, los tutores, pares, entre otros, convirtiéndose en un ser humano solidario, trabajador, sincero y ético (Vega y Guerra. 2010, p 3).

Camila, interesada en aprender la LSC, fue la estudiante que más participó en el transcurso de la actividad, además, en varias ocasiones, ayudó al resto de sus compañeros en la realización de ésta. En general, fue interesante el hecho de que los estudiantes se acercarán a la LSC, pues pese al tiempo que llevan compartiendo con la Comunidad Sorda, los estudiantes oyentes no tenían un acercamiento a la LSC, más allá de observar al interprete interactuar con los estudiantes sordos. De cierta manera, incentivar a los estudiantes oyentes a aprender LSC, implica que ellos se involucren directamente con el proceso de educación inclusiva en el aula.

Recibir a la Comunidad Sorda implica reconocer a la LSC como un elemento identitario de esta Comunidad, que, además, permite el intercambio comunicativo, y cumple las mismas funciones comunicativas y sociales de la lengua oral. Acercar a la comunidad oyente a LSC, propicia escenarios incluyentes y reduce, en efecto, las barreras comunicativas impuestas en el aula.

Foto 9 y 10. Actividad 2. Fase 3: *Crucigrama en señas*



Archivo personal

Al finalizar la propuesta, se procuró llevar a cabo una actividad de cierre que pudiese fortalecer el proceso de educación inclusiva y el trabajo grupal, por ende, los estudiantes realizaron un periódico mural (ver anexo 11), que mostrara a la comunidad educativa lo aprendido durante las sesiones trabajadas. Al respecto, la pedagogía conceptual, enfatiza en dar importancia al querer del estudiante, es decir, buscar el dominio en el cual se quiere desarrollar el estudiante mejorando sus capacidades; el periódico mural se presentaba como una excusa para que los estudiantes se desarrollaran plenamente desde el sistema expresivo y cognitivo, afianzando todos los conocimientos construidos hasta el momento. En el desarrollo de la actividad los estudiantes lograron realizar tareas que se asemejaban a sus intereses personales.

Igualmente, en la actividad del periódico mural, el trabajo en equipo y la participación de todos los estudiantes fue un eje central durante su desarrollo. Todos los estudiantes tenían una responsabilidad determinada en el desarrollo del periódico, por lo tanto, todos los estudiantes tenían un papel protagónico en el desarrollo de este. En ese sentido, la educación inclusiva propicia escenarios en donde todos los estudiantes puedan desarrollarse en igualdad de condiciones.

El periódico mural se dividió según los temas tratados en las anteriores sesiones, a partir de esta información los estudiantes debían clasificar información, y traer diferentes notas periodísticas relacionadas con los siguientes temas: Problemática ambiental, innovaciones

tecnológicas, zonas industriales, desarrollo de la industria, máquinas y explotación laboral. Los mismos estudiantes fueron quienes dividieron los temas según la información suministrada en clase, cada estudiante tenía un tema en específico, y debía llevar información y noticias de su tema.

Al ver el interés de los estudiantes al momento de dividir los temas, se comprendió que desde su sistema afectivo se valoró la actividad potenciando disonancia cognitiva que genera estímulos apropiados y objetivos, observando que los estudiantes se interesaron de conocimiento.

Además, los mismos estudiantes debían pensar en un nombre para el periódico relacionado con las temáticas trabajadas en clase. En primera medida, los estudiantes debían dividir las secciones del periódico, y colocar cada noticia según la información que ésta contenía. Las noticias y la información estaban relacionadas con situaciones contemporáneas y locales, sin dejar de lado el componente histórico y espacial del tema.

Por lo anterior, las relaciones interpersonales entre los estudiantes sordos y oyentes iban tomando más fuerza, y esto se evidenciaba a la hora de realizar las diferentes actividades, ya que los estudiantes trabajaban en equipo con algunos estudiantes oyentes, y esto implicaba la comunicación entre ambas poblaciones, los estudiantes oyentes podían comunicarse deletreando con el abecedario dactilológico algunas palabras, pero de igual manera no se dejó de lado los códigos y señas que entre los estudiantes sordos y oyentes empezaron a crear desde actividades pasadas (ver anexo 8).

Foto 11 y 12. Actividad 3. Fase 3: *Periódico mural*



Archivo personal

Más que comprender los hechos históricos y espaciales dentro de las clases de ciencias sociales, se pretendía visibilizar la necesidad de verdaderos espacios educativos inclusivos, donde la Comunidad Sorda tuviese la posibilidad de hacer valer su derecho a la educación y de pertenecer y participar en el aula, tal como se cumplen en la mayoría de los casos en población oyente.

## **6. CONCLUSIONES**

El presente trabajo de grado responde a una serie de cuestionamientos que resultaron de la pregunta ¿Cómo las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales contribuyen en los procesos de educación inclusiva de jóvenes y adultos del ciclo 403 en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán? Esta pregunta surge del interés de conocer aportes teórico y metodológicos desde la educación inclusiva, la pedagogía conceptual, la Investigación Acción Educativa y la Geohistoria. Estas categorías son clave en el desarrollo del presente trabajo.

De acuerdo con lo anterior, este proceso se llevó a cabo partiendo de dos elementos, el primero implicó una observación rigurosa de las clases de ciencias sociales en el marco del proceso de educación inclusiva del adulto sordo en el aula regular, dicha observación permitió caracterizar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de educación inclusiva. Esta observación se hizo con presencia permanente del docente de ciencias sociales del colegio, y con el intérprete que acompañaba al docente en todas sus clases.

Al momento de identificar los diferentes actores que integraban el escenario pedagógico en el aula como lo son los estudiantes, el docente y el intérprete, se pudo evidenciar de manera más clara cómo las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales pueden aportar en un escenario educativo diverso, teniendo en cuenta que hay población joven, adulta y además sorda.

Partiendo de que las ciencias sociales es un área obligatoria en la enseñanza de la educación básica en el país, en el colegio Manuela Beltrán se enseña ciencias sociales desde de la periodización clásica de la historia universal (por edades), esta periodización es escalonada

teniendo en cuenta el paso del estudiante por cada uno de los ciclos educativos, los cuales conforman la educación para jóvenes y adultos.

Desde allí es donde se puede evidenciar el manejo de las clases de ciencias sociales por parte del docente, que a su vez responde a las actitudes de los estudiantes frente a la clase, al hablar de actitudes, se identifican modos, maneras y formas de comprensión del conocimiento histórico, pero también modos, maneras y formas de comunicación entre compañeros o pares. Se debe tener en consideración que, al hablar de la enseñanza de las ciencias sociales, la institución se limitaba a la enseñanza de la historia; disciplinas como la geografía no era un componente necesario, en ocasiones se utilizaba la geografía de una manera descriptiva y muy limitada.

Por medio de la observación, se comprendió como se desarrollaba la enseñanza de las ciencias sociales y también el desarrollo del proceso de educación inclusiva, además, se evidenció la diversidad en las formas de comunicación en el aula: la lengua verbal u oral y la Lengua de Señas Colombiana (LSC), la primera utilizada por los estudiantes oyentes y la segunda por los estudiantes sordos.

Lo anterior, permitió hacer un análisis de los procesos de inclusión en el ciclo 403, este análisis mostró, sucesos, detalles y particularidades de los procesos de inclusión que fueron importantes de analizar, puesto que se lograron identificar varias dificultades que no podían pasar desapercibidas, por las diferentes necesidades tanto académicas como comunicativas de los estudiantes. Algunas de estas dificultades eran la falta de condiciones organizativas del colegio frente a un contexto de educación inclusiva, falta de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación y la falta de reconocimiento del estudiante sordo como sujeto con plenas capacidades comunicativas.

Se logró comprender que estudiantes sordos tenían una buena socialización con sus pares de la misma comunidad, sin embargo, los estudiantes sordos y oyentes preferían mantenerse al margen de este tipo de relaciones. Esta era una de las barreras comunicativas que se evidenció desde un principio, generando así dificultades en la consolidación de un ambiente escolar ameno; estas barreras comunicativas son explicadas en el capítulo 3.

En las clases de ciencias sociales era poco visible o no se le daba la importancia necesaria a la diversidad comunicativa y de lenguajes que generaba el proceso de educación inclusiva. De tal manera que imposibilitaba la estimulación de los estudiantes tanto sordos como

oyentes a buscar maneras diferentes de poder comunicarse, siempre se necesitaba del intérprete para la comunicación de los dos grupos de estudiantes en el aula.

De acuerdo con lo anterior, se buscó una serie de soluciones que permitieran poder disminuir las diferentes dificultades y falencias vistas en clase, desde el punto de vista de la educación inclusiva y lo disciplinar: la enseñanza de las ciencias sociales. Por consiguiente, se propusieron elementos teóricos y metodológicos para la enseñanza de geohistoria que permitieran interactuar en las aulas inclusivas del ciclo 403.

En la enseñanza de las ciencias sociales en el aula se evidenció cómo se había comentado anteriormente; un énfasis en una disciplina de las ciencias sociales, dejando de lado las relaciones interdisciplinarias comunes en esta materia, por ende, se buscó un enfoque epistemológico e investigativo que diversificara la enseñanza de las ciencias sociales por medio de varias disciplinas.

Teniendo en cuenta el factor principal del propósito de este trabajo, se buscó alternativas teóricas y metodológicas para reforzar y ampliar el proceso de educación inclusiva del adulto sordo en el aula regular, fomentando la comunicación entre todos los estudiantes en el aula, partiendo de las diferentes formas de lenguaje y comunicación de los estudiantes sordos, haciendo ver que la responsabilidad de la educación inclusiva es de toda la comunidad educativa.

Al momento de analizar las necesidades de los estudiantes y del proceso de educación inclusiva, se formuló una propuesta didáctica: *“lenguajes y expresiones de la geohistoria en el aula inclusiva”* la cual, permitiera el abordaje de las clases de ciencias sociales desde el punto de vista de la didáctica como disciplina que analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje (procesos sociales, comunicativos y contextualizados), que permiten dar forma al quehacer de los docentes.

Esta propuesta también recoge algunos aportes teóricos y metodológicos de la pedagogía conceptual, la cual plantea no solamente educar a los estudiantes sino formarlos; se potencia las relaciones intrapersonales e interpersonales, esta última tiene la responsabilidad de mejorar los procesos de socialización en el aula, teniendo en cuenta, como se había comentado anteriormente, la poca relación que se tenía entre los estudiantes sordos y oyentes, este modelo pedagógico, permitió que por medio de las actividades realizadas, como se evidencia en el capítulo 4, se fomentara la inclusión de los estudiantes sordos a actividades

implementadas por los docentes, es decir, dinámicas que permitieran la interacción directa entre los diferentes estudiantes.

Este modelo pedagógico también se compromete en el análisis del ser humano, dividiéndolo en tres sistemas: cognitivo, afectivo y expresivo, los cuales permiten hacer un análisis íntegro del estudiante, en este caso el sistema en el cual se concentró la mayor atención fue el sistema expresivo, este permitió el fortalecimiento de los procesos comunicativos en el aula, teniendo en cuenta que cualquier material para la enseñanza-aprendizaje tiene que ser flexibilizado para la población.

Las actividades en el aula, el crucigrama en LSC, la producción gráfica, la cartografía y el periódico mural, fortalecieron los procesos comunicativos entre los estudiantes sordos y oyentes, además, se fomentó la participación y el reconocimiento de todos los estudiantes. Todo esto con el fin de responder las siguientes preguntas: ¿quién es mi estudiante?, segundo, ¿Por qué voy a desarrollar este proceso con él? Y, por último, ¿para qué desarrollar este proceso con él?

En tanto al proceso de educación inclusiva del adulto sordo al aula regular, se hizo un análisis teórico que recoge varios elementos importantes frente al desenvolvimiento de este proceso inclusivo en el colegio Manuela Beltrán, mostrando, en primera medida, que lo que se desarrollaba en esta institución era un proceso de integración más que de inclusión, teniendo en cuenta el paso a paso para generar una verdadera educación inclusiva como se cita en el capítulo 4.

Por consiguiente, se procuró plantear elementos teóricos y metodológicos que permitieran apreciar algunos elementos de la educación inclusiva, en otras palabras, en el desarrollo de las clases de ciencias sociales se plantearon actividades y escenarios que fortalecieran la participación y el reconocimiento de los estudiantes.

Lo anterior, permitió que los estudiantes pudiesen explorar otras manera de comunicación, como, la Lengua de Señas Colombiana (LSC), expresiones, gestos, signos y señas aparte de las establecidas por la LSC.

Para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales se implementó un enfoque geográfico, la Geohistoria, el cual, desde inicios del siglo XX en la escuela de los Annales, permitió la conversación de dos disciplinas cruciales en las ciencias sociales: la geografía y la historia.

Es importante aclarar que desde los lineamientos curriculares en ciencias sociales del MEN, se establecen las ciencias sociales integradas, que permite un análisis holísticos de problemáticas sociales partiendo de diferentes disciplinas que permitan dar explicación y solución a éstas.

Como se había comentado con anterioridad en el Colegio Manuela Beltrán se presentaba una clase de ciencias sociales enfatizada a los hechos históricos, dejando de lado el análisis espacial y geográfico en las clases. Esto, permitió evidenciar que el enfoque geohistórico era adecuado para solucionar estas falencias en la clase, permitiendo así enseñar a los estudiantes el periodo histórico de la Revolución Industrial en el siglo XVIII en Inglaterra, integrando un análisis de diferentes elementos como, la invención de maquinaria, el desarrollo de diferentes industrias, la explotación laboral y la transformación del espacio por la contaminación ambiental, entre otros.

Por consiguiente, se mostró el desarrollo y crecimiento de la industria desde lo cartográfico, permitiendo a los estudiantes construir un cartograma, mostrando las diferentes zonas industriales de Bogotá y como éstas permitieron el crecimiento de diferentes sectores de la ciudad, comparando así el crecimiento industrial y demográfico de ciudades como Londres y Liverpool en el siglo XVIII y Bogotá en el siglo XX; de igual forma configurando relaciones de comparación al contexto inmediato de los estudiantes, mostrando como, esta revolución también permeó cambios demográficos en nuestra ciudad, el desarrollo de la industria, y por último, como elemento esencial permitió la construcción entre los estudiantes de formas de comunicación que incentivó el avance del proceso de educación inclusiva en el aula.

En cuanto a la estrategia de investigación, IAE, esta permitió establecer una serie de transformaciones en la práctica docente, teniendo en cuenta toda una serie de reflexiones que surgieron al momento de la observación y de la posterior intervención en el aula. En este punto, se elaboró una reflexión de la práctica cotidiana, con el fin de generar una práctica más acorde al tiempo, el espacio y la población.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Abril, N. (2015). *Intercambio de Saberes con estudiantes sordos en la Fundación Integral Sentir*. (Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia).

Acosta, R. (2017). *La educación del ser humano: Un reto permanente*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Adelina, A., Méndez, J., & Vega, B. (2017) Prácticas inclusivas como estrategia de cambio: construyendo una escuela para todos. *Educando para educar*. 33 (No. 1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7186583.pdf>

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27, (Nº2), p. 25-34. Recuperado de: [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas\\_Para\\_Todos.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf)

Bravo, G., Loor-Rivadeneira, M. & Zambrano, P. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica Dominio de las ciencias*, Vol. 2. (Nº1), p. 127-137. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>

Buitrago, O. La educación geográfica para un mundo en constante cambio. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. *Universidad de Barcelona*, vol. X, nº 561, 25 de enero de 2005. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-561.htm>

Cabello, M. Universidad Complutense de Madrid (1992). *Modelo didáctico de educación de adultos*. Tesis Doctoral. Madrid.

Cajibioy, I., López, J., Orozco, A., Sevilla, E & Valladares, A. (2012). *Concepciones sobre diversidad en docentes de básica primaria*. Recuperado de:

[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1040/109\\_Orozco\\_Tobar\\_Ada\\_Milena\\_Informe%20final.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1040/109_Orozco_Tobar_Ada_Milena_Informe%20final.pdf?sequence=1)

Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy: como enseñar mejor*. Madrid: RIALP

Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Volumen 1* (No. 2). Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200005)

Cazares, L. (2013) Pedagogía conceptual y el enfoque por competencias. Universidad del Valle del Fuerte. Recuperado de: [https://www.academia.edu/9856079/PEDAGOG%C3%8DA\\_CONCEPTUAL\\_Y\\_EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS](https://www.academia.edu/9856079/PEDAGOG%C3%8DA_CONCEPTUAL_Y_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS)

Circular 7 de 2008 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se dictan las orientaciones para la Administración de Programas de Alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. Febrero 29 de 2008.

Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán. (2018). *Agenda escolar 2018-2019*. Recuperado de: [https://colegio.redp.edu.co/manuelabeltran/images/stories/pdf/2017/agenda\\_escolar.pdf](https://colegio.redp.edu.co/manuelabeltran/images/stories/pdf/2017/agenda_escolar.pdf)

Corte Constitucional, Sala novena de revisión. Sentencia T-488/16 (MP. Luis Ernesto Vargas Silva; 9 de septiembre 2016).

Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Agosto 5 de 1994.

Decreto 2369 de 1997 [Ministerio de Salud]. Por el cual se reglamente parcialmente la ley 324 de 1996, en materia de la atención a población con limitaciones auditivas. Septiembre 26 de 1997.

Decreto 3011 de 1997 [Ministerio de Educación]. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Diciembre 19 de 1997.

Decreto 366 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Febrero 9 de 2009.

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017

De Zubiría, M. (2004) *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Instituto Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

De Zubiría, M (2007) Introducción a la pedagogía conceptual. 1er congreso latinoamericano de estudiantes de psicología. Recuperado de: <http://psicoanalisiscv.com/wp-content/uploads/2012/03/MIGUELDEZUBIRIA-afetividad-y-pedagog%C3%ADa1.pdf>.

Directiva 14 de 2004. [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se dictan orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. Julio 8 de 2004.

Domínguez, A & Alonso, P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy: Perspectivas y repuestas educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.

Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: NARCEA EDICIONES.

Echeita, G. (2013) INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA, DE NUEVO “VOZ Y QUEBRANTO”. *Reice, Volumen 11* (No.2). Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>

Fernández, M & Pertusa, E. (2004) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: PUBLICACIONES Y EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.

Flórez, Y. & Poveda, J. (2016). *La Candelaria: Una apuesta de la ciudad educadora*. (Trabajo de investigación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3123>

Florido, H. (2018). *Lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios Públicos de Bogotá*. (Tesis Doctoral. Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia).

Fritz, J. (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/327219515\\_Etapas\\_del\\_desarrollo\\_cognitivo\\_de\\_Piaget](https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget)

Fundación Promigas (2005) *Gestión del aula, experiencias del proyecto de mejoramiento*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=573457>.

Garrido, J. (2009) Adaptaciones curriculares. Guía para profesores tutores de educación primaria y educación especial. CEPE: Madrid

Henríquez, E. (2006). El papel de la geografía en la época actual: el caso de la educación. *Zona Próxima*, 7, 86-95. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300705.pdf>

Hernández, M. (s.f) Flexibilización curricular (presentación de power point). Corporación Síndrome de Down.

Holubec, E., Johnson, D., & Johnson R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

INSOR (2011) Boletín observatorio social, población sorda colombiana. Recuperado de: [http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/boletin\\_observatorio02.pdf](http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/boletin_observatorio02.pdf).

INSOR. (2014). *Perfil educativo de la población sorda 2014*. Recuperado de: [http://www.insor.gov.co/bides/wp-content/uploads/archivos/Perfil\\_educativo\\_sordos\\_Colombia\\_Jun01\\_-2015.pdf](http://www.insor.gov.co/bides/wp-content/uploads/archivos/Perfil_educativo_sordos_Colombia_Jun01_-2015.pdf)

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO. N° 41214.

Ley 119 de 1994. Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Febrero 9 de 1994. DO. N° 41216.

Ley 324 de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Octubre 11 de 1996. DO. 42899.

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357. Diciembre 21 de 2001. DO. N° 44654.

Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Agosto 9 de 2005. DO. N° 45995.

Ley 1437 de 2011. Por la cual se expide el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo. Enero 18 de 2011. DO. N° 47956.

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Febrero 27 de 2013. DO. N° 48717.

Lombana, O. (2018). La multidimensionalidad de la didáctica: nociones para una lectura de la didáctica a partir de la complejidad. En Báez, C. & Lombana, O. (Ed.) *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. (p. 25-47). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objetivos y finalidades. En Sepúlveda, F. & Rajadell, N. (coordinadores) *Didáctica general para psicopedagogos* (p. 23-57) Madrid: UNED.

Massuh, C. (2015, Junio 29). Diversidad y desigualdad. [Web log post]. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/cmassuh/6-49966190>

Márquez, G. (2009, Mayo 6). Historia, misión y visión del Colegio. [Web log post]. Recuperado de: <http://manuelaaldia.blogspot.com/2009/05/algo-de-historia.html>

Martínez, O. (2010). *La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Matozzi, I. (2014). ¿QUIÉN TIENE MIEDO DE LA GEOHISTORIA? *Revista Historia y epistemología de las ciencias, Volumen 13* (No. 1), 85-105.

Medina, A. & Salvador, F. (2009) *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.

Mejía, P. (2015, Abril 3). ¿Inclusión o Integración? [Web log post]. Recuperado de: <https://elretodeladiscapacidad.wordpress.com/2015/04/03/inclusion-o-integracion/>

MEN & Ascun. (2016-2017). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. (Primera versión). Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf)

Méndez, A. (2016). *En-señar y aprender el espacio geográfico en la educación inclusiva*. (Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3107/TE-20549.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Plan Decenal de Educación 2006*. Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_compendio.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (6 de Mayo de 2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Altablero: El periódico de un país que educa y que se educa*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242097.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Portafolio de modelos educativos flexibles Ministerio de Educación Nacional-MEN-*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Portafolio%20modelos%20educativos%20flexibles.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2017). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf)

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones aljibe.

Navarro, R. (2011). Conceptualización de la didáctica. En Barcia, M., Navarro, R. & Rodríguez, M. (coordinadores) *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. (p. 13-38). Madrid: Editorial Dykinson.

OCDE. (2005) *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE – Edición 2005*. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2005-sum-es.pdf?expires=1582610084&id=id&accname=guest&checksum=D2943D223132FF93988965CD977D8C97>

Orella, J (2010) Geohistoria. *Revista Lurralde. Investigación y Espacio* (Nº33) 233-310. Recuperado de: <http://www.ingeba.org/lurralde/lurranet/lur33/33orellaateneo/33orelateneo.pdf>.

Ortiz, R., Garcés, L. y Jiménez, L. (2015). *La importancia de las escuelas inclusivas en los procesos de formación académica de estudiantes sordos. Reflexiones sobre las historias de vida de estudiantes sordos de la Universidad de Cartagena, en el programa de licenciatura en pedagogía infantil*. (Proyecto Tesis de Grado. Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia).

Ovejero, A. (1993) León Festinger y la psicología social experimental: La teoría de la disonancia cognoscitiva 35 años después. *Revista Psicothema*, Vol. 5 (nº 1) pp. 185-199. Recuperado de: <http://www.psycothema.com/pdf/872.pdf>

Oviedo, A. (2001) *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Universidad del Valle/INSOR.

Parra, C (2010) Educación inclusiva: un modelo de educación para todos *Revista ISEES* (Nº 8), 73-84.

Promigas. (2005). *Gestión de aula. Experiencias del mejoramiento: Procesos de enseñanza-aprendizaje Matemáticas y castellano básica primaria en cinco escuelas del departamento del Atlántico*. Recuperado de: <https://docplayer.es/52423104-Todos-los-contenidos->

[publicados-en-la-pagina-de-internet-se-encuentran-debidamente-protegidos-por-las-normas-relativas-a.html](#)

Raifur, D. (2013). *La geografía en el aula: retos para una experiencia de enseñanza inclusiva*. Revista sobre discapacidad visual. Edición No. 62. Pág. (2-15)

Ramírez, A (2013) Geohistoria. Propuesta metodológica pertinente en la enseñanza de la geografía e historia. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. (N°25) 67-90. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1051/1063>.

Ramírez, W. (2015). Inclusión educativa, una experiencia en el municipio de Jenesano (Boyacá). Recuperado de: [http://cetics.org/uptc/memorias/links/documentos/doc\\_1437446084.pdf](http://cetics.org/uptc/memorias/links/documentos/doc_1437446084.pdf)

Ramírez, W. (2017). *La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 211-230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Revista: Educación y educadores*, (7), 45-55. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Rivero, J. (1996) *La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina: cambios necesarios para el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

Rizo, E. (2006) *¿A qué llamamos exclusión social?* Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 5, núm. 15, 2006.

Rodríguez, F. (2002) Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. (N°33) 173-186. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>.

Rodríguez, I. (2005). “Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 25, N°1, 28-37.

Rodríguez, P. (2006). *El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos*. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.

Santiago, J. (2015) La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Uni-pluri/versidad*, Vol. 15, No 2. Pág. (49-59).

Santos, M. (1986). Espacio y método. *Geocrítica cuadernos críticos de geografía humana*, Vol. 65 (N° 12). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm>

Sayago, A & León de F, E (2000) El enfoque geohistórico: una experiencia en la praxis educativa. *Revista Geoenseñanza*. (N° 2) 247-276. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/360/36050206.pdf>.

Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza.

Secretaría de Educación del Distrito. (Diciembre 14 de 2016). Tu ciudad, tu escuela. *Ciudad Educadora*. Recuperado de: [https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/boletin\\_dic\\_final2](https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/boletin_dic_final2)

Secretaría de educación del Distrito, (2018) Notas técnicas lineamientos: Lineamientos de política de educación inclusiva. Recuperado de: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9876/1/LBR%20Nota%20Educacion%20Inclusiva.pdf>

Secretaria de Educación del Distrito. (2019). Matriculación para adultos: porque nunca es tarde para volver a la escuela. Bogotá: EDUCACIÓN BOGOTÁ. Recuperado de: <https://www.educacionbogota.edu.co/es/glosario/matriculaton-para-adultos-porque-nunca-es-tarde-para-volver-a-la-escuela>

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 3* (No. 1) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Souto, X. (2010). ¿Qué escuela de Geografía para educar ciudadanía? *REVISTA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS ESPERIMENTALES Y SOCIALES. Volumen 24* (No. 1) Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/71003598.pdf>

Stainback, S. & Stainback, W. (2001) *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Ediciones Morata.

Suárez, J. (2016). *Estrategias pedagógicas que cualifican el proceso de aprendizaje en estudiantes adultos de la educación formal en la institución educativa municipal Guavio Bajo*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1572/Juan%20Gabriel%20Suarez%20Viana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tovar, L. (1998). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Revista lenguaje*, 26, 24-37. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Lionel\\_Antonio\\_Tovar/publication/339004499\\_REFLEXIONES\\_ACERCA\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_DE\\_LOS\\_SORDOS\\_COLOMBIANOS\\_PARA\\_EL\\_SIGLO\\_XXI/links/5e38b5e0a6fdccd965846abf/REFLEXIONES-ACERCA-DE-LA-EDUCACION-DE-LOS-SORDOS-COLOMBIANOS-PARA-EL-SIGLO-XXI.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lionel_Antonio_Tovar/publication/339004499_REFLEXIONES_ACERCA_DE_LA_EDUCACION_DE_LOS_SORDOS_COLOMBIANOS_PARA_EL_SIGLO_XXI/links/5e38b5e0a6fdccd965846abf/REFLEXIONES-ACERCA-DE-LA-EDUCACION-DE-LOS-SORDOS-COLOMBIANOS-PARA-EL-SIGLO-XXI.pdf)

Unesco. (2004). La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: hacia un estado del arte. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138996>

Unesco. (noviembre de 2008). La educación inclusiva el camino hacia el futuro. 48ª *Conferencia Internacional de Educación*. Conferencia llevada a cabo en Ginebra, Suiza. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)

Unesco. (2015). EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000-2015: LOGROS Y DESAFÍOS. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa)

UniValle. (25 de mayo de 2018). UniValle, pionero en enseñanza de lengua de señas. *Agencia de Noticias UniValle*. Recuperado de: <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/univalle-pionero-lengua-senas>

Vega, P & Guerra, D (2010) Pedagogía Conceptual, un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos. Instituto Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Recuperado de: <https://docplayer.es/91088532-Pedagogia-conceptual-un-modelo-pedagogico-para-formar-seres-humanos-afectivamente-competentes-y-creativamente-talentosos.html>

Villar, L. (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. España:  
Universidad de Granada.



## ANEXOS

### ANEXO 1. FORMATO DE CUESTIONARIO DEL CICLO 403

 <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b>  <b>COLEGIO TÉCNICO COMERCIAL MANUELA BELTRÁN IED</b>          Facultad de Humanidades          Licenciatura en ciencias sociales  <b>FORMATO DE ENTREVISTA CICLO 403</b></p> 					
<b>Por favor, lea atentamente cada pregunta y responda según su experiencia. Si tienen alguna duda o inquietud preséntelas:</b>					
<b>1. A continuación, encontrará preguntas sobre su información personal:</b>					
1. Nombres y apellidos:					
2. Edad:	3. Género:	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	4. ¿Hace cuánto tiempo estudia en el Colegio Manuela Beltrán?	
<b>2. A continuación, encontrará preguntas relacionadas con aspectos socioeconómicos, lugar de residencia y empleo:</b>					
1. Barrio:		2. Localidad:		3. Estrato:	
4. ¿En qué tipo de vivienda vive?	Casa propia		Arrendamiento		Apartamento
6. ¿Trabaja actualmente?	Sí		No		
7. ¿En qué trabaja actualmente?					
8. ¿Qué medio de transporte utiliza para llegar al colegio?			Moto	Bicicleta	Bus
			Transmilenio	Camina	
<b>3. A continuación responda según su experiencia en la institución educativa o su formación académica:</b>					
9. Señale, ¿cuáles fueron sus motivaciones para ingresar a la jornada nocturna del Colegio Manuela Beltrán?			a. El horario flexible, ya que me permite hacer otras actividades en la mañana.		
			b. El interés por culminar mi proceso educativo en la escuela.		
10. Señale, ¿qué metas o proyectos desea llevar a cabo al concluir sus estudios de bachillerato?			c. Obtener mi título como bachiller para poder conseguir empleo.		
			d. Es una de las pocas instituciones que se adapta a mi condición.		
			a. Conseguir empleo.		
			b. Continuar estudiando (Carrera técnica o universitaria).		
			c. Aprender otro idioma.		
			d. Otros.		

<p>11. Señale, ¿qué consideraciones tiene frente al proceso de inclusión en el colegio?</p>	<p><b>a.</b> Me parece bastante bueno que se incluyan a otras poblaciones.  <b>b.</b> Considero que todos tenemos derecho a educarnos y a pertenecer a una institución.  <b>c.</b> Yo respeto a mis compañeros sordos, pero no sé cómo relacionarme con ellos.  <b>d.</b> Me parece que por su condición ellos deberían estar en una institución educativa especial.</p>
<p>12. Señale, ¿cómo es su relación en el aula (actividades o talleres) con los estudiantes sordos?</p>	<p><b>a.</b> Es buena, pese a que no sé Lengua de Señas me relaciono muy bien con ellos.  <b>b.</b> Es limitada, me relaciono con ellos para lo estrictamente necesario.  <b>c.</b> Es casi nula, los respeto, pero no me relaciono con ellos.</p>
<p>13. Señale, ¿considera fundamental aprender LSC para comunicarse o relacionarse con la Comunidad Sorda?</p>	<p><b>a.</b> Sí, es fundamental, ya que es la única manera de poder generar lazos con la comunidad sorda.  <b>b.</b> Considero que es importante aprender LSC, sin embargo, sin ellas me puedo comunicar con mis compañeros sordos.  <b>c.</b> No me parece muy importante, pues no mantengo ninguna relación con la Comunidad Sorda.</p>
<p>14. Señale, ¿estaría interesad@ en aprender LSC?</p>	<p><b>a.</b> Sí, es una lengua que todos debemos aprender.  <b>b.</b> No, ya que es la lengua única de la Comunidad Sorda.</p>
<p><b>4. A continuación, encontrará preguntas relacionadas con aspectos específicos del área de ciencias sociales.</b></p>	
<p>15. Señale, ¿considera importante la enseñanza de las ciencias sociales en la jornada nocturna del Colegio?</p>	<p><b>a.</b> Sí, ya que me parecen interesantes los temas que se trabajan en clase.  <b>b.</b> No, los temas me parecen algo aburridos.</p>
<p>16. ¿Qué temas le parecerían interesantes para trabajar en la clase de ciencias sociales?</p>	
<p>18. Señale, ¿estaría interesad@ en desarrollar actividades diferentes a las escritas?</p>	<p><b>a.</b> Sí estaría interesad@, ya que se me dificulta desarrollar actividades escritas.  <b>b.</b> Sí, debido a que me gustan las actividades que requieren mayor movimiento o destreza.  <b>c.</b> No, pues me siento a gusto desarrollando actividades escritas.</p>
<p>19. Señale qué elementos hacen falta para el desarrollo de las clases de ciencias sociales.</p>	<p><b>a.</b> Vídeos  <b>b.</b> Imágenes  <b>c.</b> Mapas  <b>d.</b> Otros. ¿Cuáles?</p>

**ANEXO 2. SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS ESTUDIANTES DEL CICLO  
403**

 <p align="center"> <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b>  <b>COLEGIO TÉCNICO COMERCIAL MANUELA BELTRÁN IED</b>                      Facultad de Humanidades                      Licenciatura en ciencias sociales  <b>SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS CICLO 403</b>  <b>PROCESO DE INCLUSIÓN</b> </p> 					
<b>PREGUNTAS</b>	<b>¿Qué consideraciones tiene frente al proceso de inclusión en el Colegio?</b>	<b>¿Quiénes son los actores reamente involucrados en el proceso de inclusión del adulto sordo al aula inclusiva?</b>	<b>¿Cómo es su relación en el aula con los estudiantes sordos y oyentes?</b>	<b>¿Considera fundamental aprender LSC para comunicarse o relacionarse con la Comunidad Sorda?</b>	<b>¿Estaría interesad@ en aprender LSC?</b>
1. Yerson David Cariaga	Al estudiante le parece bastante bueno que se incluyan a otras poblaciones en la institución educativa.	Para el estudiante, los únicos actores involucrados en el proceso de inclusión son: los docentesm interpretes y directivos. No resalta la participación de los estudiantes dentro del proceso de inclusión.	El estudiante mantiene una buena relación con los estudiantes sordos, pese a que no sabe LSC.	Considera importante aprender LSC, sin embargo, sin la ayuda de señas, él se puede comunicar con sus compañeros sordos.	El estudiante, afirma que es una lengua que todos deben aprender para favorecer el proceso de inclusión en la escuela.
2. Kevin Santiago Pimintel	El esudiante considera que positivo el hecho de que se incluyan otras poblaciones en la institución educativa.	El estudiante considera que los unicos actores responsables en el proceso de inclusión son los docentes e interpretes. No responsabiliza ni a los directivos, ni a los estudiantes.	El estudiante mantiene una relación lmitada con los estudiantes sordos, es decir, se relaciona con ellos para lo estrictamente necesario.	Considera importante aprender LSC, sin embargo, sin la ayuda de éstas, se puede relacionar con personas sordas.	No está interesado en aprender LSC, ya que considera que es una legua que solo utiliza la Comunidad Sorda e interpretes.
3. Joseph Torres Caicedo	El estudiante afirma que él respeta a sus compañeros sordos, sin embargo, resalta que, no sabe como relacionarse con ellos.	El estudiante considera que los unicos actores responsables en el proceso de inclusión son los docentes e interpretes. No resalta la participación de los estudiantes, ni de e la comunidad	El estudiante se relaciona con los estudiantes sordos para lo estrictamente necesario.	No considera importante aprender LSC para comunicarse con la Comunidad Sorda, pues afirma que no mantiene ninguna relación con dicha comunidad.	No está interesado en aprender LSC, pues considera que unicamente la deben utilizar las personas sordas y los oyentes.

		educativa en general.			
4. Camila Andrea Martínez	La estudiante considera que, todos tienen derecho a educarse y a pertenecer a una institución educativa.	La estudiante considera que los administrativos, los docentes y los interpretes son los directos responsables en el proceso de inclusión. Ya que se encargan de que este proceso se logró llevar a cabo.	La estudiante afirma que su relación con los estudiantes sordos es bastante buena, a pesar que no sabe LSC. Sus compañeros sordos le ha enseñado algunas señas, como el abecedario, o señas básicas.	Considera importante aprender LSC, sin embargo, le es posible comunicarse con sus compañeros sordos manejando señas muy básicas.	Sí está interesada en aprender LSC, pues considera que es una lengua que todos deberían aprender.
5. Hermes Serrano Ramírez	El estudiante considera que tiene el mismo derecho de sus compañeros oyentes a culminar su proceso educativo y pertenecer a la institución educativa.	El estudiante afirma que el docente, los estudiantes y el interprete, son los directos responsables de que lleve a cabo el proceso de inclusión en la institución.	El estudiante afirma que la relación con sus compañeros oyentes es bastante buena, pese a que ellos no conocen o no se relacionan con la LSC. Él ayuda a sus compañeros oyentes cuando ellos no llevan materiales a clase.	Considera fundamental que sus compañeros oyentes aprendan LSC, ya que es la única manera de poder generar lazos con esta población	El estudiante afirma que todos debería aprender LSC. Tanto sordos como oyentes.
6. Yonatan Garavito Calvo	El estudiante considera que todos los jóvenes y adultos en la institución tienen el derecho de culminar su proceso educativo, sin importar que tenga una discapacidad o no.	El estudiante afirma que el interprete y el docente son los únicos actores responsables en el proceso de inclusión en la institución.	Afirma que la relación con sus compañeros oyentes es bastante buena, pese a que ellos no saben LSC. Él les enseña a algunos de sus compañeros oyentes algunas señas básicas para que se puedan relacionar mejor.	Considera fundamental que sus compañeros oyentes aprendan LSC, ya que es la única manera de poder generar lazos con esta población	El estudiante afirma que todos debería aprender LSC. Tanto sordos como oyentes.
7. Carlos Manuel Mendosa Silva	Considera que es bastante bueno que en la institución se incluya a la comunidad sorda, pues ellos también tienen derecho de	El estudiante afirma que el interprete es el único responsable en el proceso de inclusión, pues es el puente	Afirma que la relación con sus compañeros sordos es bastante buena. Él no sabe LSC, pero se	Considera importante aprender LSC, pues esto le permitiría relacionarse de manera plena con sus	Afirma que, LSC es una lengua que todos deberían aprender.

	culminar su proceso educativo.	comunicativo entre sordos y oyentes.	relaciona agusto con sus compañeros.	compañeros sordos, sin embargo, hasta el momento, a podido relacionarse con ellos sin ayuda de un conocimiento avazado en LSC.	
8. Luis Carlos Gomez Lozano	Considera que tanto sordos como oyentes, tienen el derecho de culminar su proceso educativo y pertenecer a la institución.	El estudiante afirma que, la responsabilidad del proceso de inclusión recae en el interprete y directivos de la institución.	Afirma que, su relación con los estudiantes oyentes es bastante buena, sin embargo, el hecho de que no sepan LSC, limita la comunicación con sus compañeros oyentes.	Considera fundamental aprender LSC, ya que es la unica manera de poder comunicarse entre sordos y oyentes.	Afirma que, la LSC es una legua que todos deberían aprender.
9. Karen Susana Sanchez	Considera que, es bueno el proceso de inclusión, sin embargo, afirma que no sabe como relacionarse con los estudiantes sordos.	La estudiante afirma que, la responsabilidad del proceso de inclusión recae en el docente, los directivos y el apoyo interprete.	Aforma que, la relación con sus compañeros sordos es casi nula. Los respeta, pero no se relaciona con ellos.	No considera fundamental aprender LSC para comunicarse con ola Comunidad Sorda, pues no mantiene ningun tipo de relación con esta poblacion.	Afirma que no le interesa aprender LSC, pues es utilizada unicamente por la Comunidad Sorda e interpretes.
10. Mariana Cardona	Considera que ella como persona sorda, tiene el mismo derecho de sus compañeros oyentes de culminar su proceso educativo y formar parte de la institución.	La estudiante afirma que la responsabilidad del proceso de inclusión recae, principalmente, en el docente y el interprete.	La relación que ella mantiene con sus compañeros oyentes es bastante buena, pese a que ellos desconocen la LSC. Sin embargo, afirma que si sus compañeros oyentes tuviesen algún conocimiento en LSC, la relaciones entre ellos serían más cercanas.	Considera fundamental que los oyentes aprendan LSC, pues esto permitiría una comunicación mucho más fluida.	Afirma que es importante que todos aprendan de la LSC.

### ANEXO 3. RESPUESTA DE UN ESTUDIANTE FRENTE A LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Me gustan las actividades que ponen los profes pero a veces entiendo más las actividades escritas porque solo es escribir y ya.  
Jerson Cariaga 403

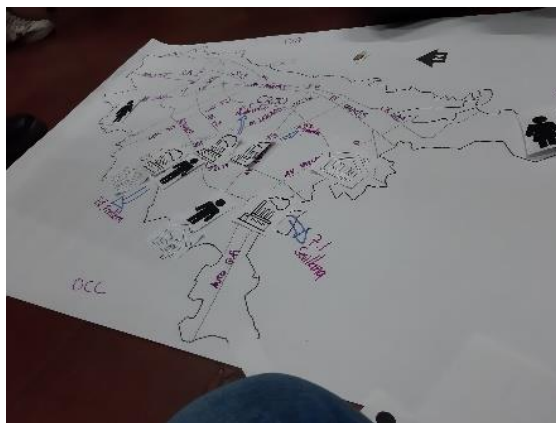
### ANEXO 4. RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL PROCESO DE INCLUSIÓN

Me parece bueno el proces de inclusion porque los sordo tambien tienen el derecho de aprender.  
Los responsables de la inclusion son los interpretes porque saben lengua de señas y los profesores porque son los que hacen las actividades de clases.

Pienso que es muy bueno, ya que nosotros los estudiantes regulares podemos aprender a compartir con ellos, aprender sobre su lengua de señas, sus características etc, así como ellos también pueden aprender un poco sobre el lenguaje que nosotros tenemos ya que ellos no manejan bien el español.  
Pienso que los responsables del proceso de estos mismos son los profesores.

## ANEXO 5. FOTOGRAFÍAS DE LAS ACTIVIDADES

### Actividad: Mapa de las zonas industriales de Bogotá





### Actividad: Crucigrama en señas



**Actividad: Teléfono roto de los sentidos**



## ANEXO 6. SISTEMATIZACIÓN ACTIVIDAD CRUCIGRAMA EN SEÑAS

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b>  <b>COLEGIO TÉCNICO COMERCIAL MANUELA BELTRÁN IED</b>                  Facultad de Humanidades                  Licenciatura en ciencias sociales  <i>“Lenguajes y expresiones de la geohistoria en el aula inclusiva”</i></p> </div>  </div>	
<p><b>FASE DE LA PROPUESTA:</b> <i>Me comunico, participo y aprendo de la Revolución industrial.</i></p>	
<p><b>Objetivo:</b> Analizar los procesos de inclusión en el ciclo 403 del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.</p>	
<p><b>Título de la actividad:</b> Crucigrama en Señas  <b>Fecha:</b> jueves 1 de agosto  <b>Descripción:</b> Los docentes a cargo del ciclo 403, elaboran un crucigrama sobre la primera Revolución industrial (1760-7840), específicamente con datos de las máquinas que fueron inventadas durante este período. Cabe resaltar, que, durante la Revolución industrial, las maquinas fueron elementos fundamentales para el desarrollo de este proceso histórico, y que el proceso técnico y mecánico tuvo un avance significativo.                  El crucigrama consta de 12 conceptos, 6 ubicados en dirección horizontal y 6 en dirección vertical. La idea, es que cada estudiante logre descifrar por lo menos dos conceptos del crucigrama. Para colocar cada concepto en el crucigrama, se les entrega a los estudiantes las letras en desorden, pero en LSC, es decir las letras para solucionar el crucigrama son del abecedario dactilológico.                  Los estudiantes deben buscar cada letra del concepto, y luego, colocarlas en orden en el crucigrama, como se dijo anteriormente las letras que utilizadas para el desarrollo del crucigrama son las del abecedario en LSC.</p>	
<p><b>Desarrollo de la actividad en el aula:</b> Al iniciar con la sesión de clase, se expuso a los estudiantes las indicaciones para el desarrollo del crucigrama, tanto para los estudiantes oyentes como para los estudiantes sordos, la solución del crucigrama se convirtió en todo un reto. Pues la mayoría de los oyentes no tienen si quiera un mínimo conocimiento del abecedario en LSC, y los estudiantes sordos debían recordar lo visto en clase para lograr descifrar los interrogantes que les fueron dados.                  En general, el grupo se mostró interesado en la actividad, les preguntaban a sus compañeros sordos usando gestos y algunas señas inventadas. Todos los estudiantes descifraron los interrogantes con el acompañamiento de los docentes y con la ayuda del intérprete a cargo. Para los estudiantes fue bastante llamativa dicha actividad, y al finalizar cada estudiante había participado en el desarrollo del crucigrama.</p>	
<b>Resultados en el aula</b>	
<b>Estudiante</b>	<b>Descripción</b>

Santiago	<p>El estudiante se presentó tarde a la actividad, cuando llegó al salón sus compañeros ya habían iniciado con la búsqueda de cada palabra del crucigrama. Sin embargo, al llegar al salón, el estudiante inmediatamente preguntó a sus compañeros y docentes qué era lo que debía hacer en la actividad. Al estudiante se le dieron dos pistas para descifrar dos palabras claves. El estudiante revisó sus apuntes, y al lograr descifrar las palabras, empezó a buscar en el abecedario dactilológico las letras correspondientes. Pese a desconocer la LSC, el estudiante logró construir las palabras y terminar la actividad satisfactoriamente. En general, el estudiante se mantuvo atento e interesado en la actividad. Se pudo evidenciar que el uso del celular se redujo notablemente.</p>
Yonatan	<p>Al estudiante le fueron dadas dos pistas para descifrar dos palabras claves del crucigrama. El estudiante preguntó constantemente a los docentes a qué se podía referir cada pista, por lo que los docentes le dieron algunas indicaciones para que lograra descifrar dichas palabras. En el momento en que descifró las palabras el estudiante se dirigió a buscar cada letra, para luego, conformar las palabras. Después, el estudiante colocó las letras en el crucigrama, cumpliendo con el desarrollo de la actividad. Durante la actividad, el estudiante se mantuvo atento, concentrado, generó inquietudes importantes y trabajo en equipo ayudando a sus compañeros oyentes con algunas letras del abecedario de LSC.</p>
Camila	<p>La estudiante tiene un interés particular en aprender LSC, por lo que mantiene una relación cercana con sus compañeros sordos, además, durante el último mes ha logrado fortalecer sus conocimientos en esta lengua. En el desarrollo de la actividad, la estudiante logró descifrar las palabras del crucigrama en muy poco tiempo, y al mismo tiempo, ayudó a sus compañeros sordos y oyentes a formar las palabras. Pese a que la estudiante no tiene un conocimiento</p>

	<p>avanzado en LSC, ella se logra comunicar con sus compañeros sordos, se molestan, se hacen bromas, o se piden prestados ciertos materiales de trabajo. La estudiante se mantuvo atenta e interesada en la actividad, pues el gusto por aprender LSC, incentivo la participación de la estudiante.</p>
Carlos Manuel	<p>El estudiante llegó unos minutos antes luego de terminar la clase, por esta razón, no participó en la actividad. Sin embargo, el estudiante estuvo atento a las reflexiones finales de los docentes. El estudiante manifestó que su condición laboral le impide llegar a tiempo a las primeras horas de clase.</p>
Hermes	<p>El estudiante demuestra su interés en este tipo de actividades. A pesar de que el estudiante ha presentado cierta confusión con algunos conceptos, o no relaciona muchas veces un concepto con la categoría adecuada; logró descifrar las pistas que le fueron dadas, y se mantuvo activo en el transcurso de la actividad. Pregunto a sus compañeros y docentes algunos conceptos que no tenía muy claros. Y logró finalizar la actividad propuesta.</p> <p>Al estudiante se le felicito por su participación durante el desarrollo de la actividad.</p>
Luis Carlos	<p>El estudiante se retiró de la Institución. (Lo cual ocurre con mucha frecuencia en esta jornada)</p>
Susana	<p>La estudiante demostró una actitud activa durante el desarrollo de la actividad. En algunas ocasiones pidió la colaboración de su compañera Camila, quien tiene un conocimiento más avanzado de la LSC. La estudiante finalizó satisfactoriamente la actividad, pues logró descifrar las dos pistas que le fueron dadas.</p> <p>A modo de reflexión, la estudiante expresó su interés en este tipo de actividades, aseguro que: <i>“Son actividades diferentes, y uno aprende cosas nuevas”</i>.</p> <p>La estudiante deletreo en LSC, las dos palabras que construyó en el crucigrama.</p>

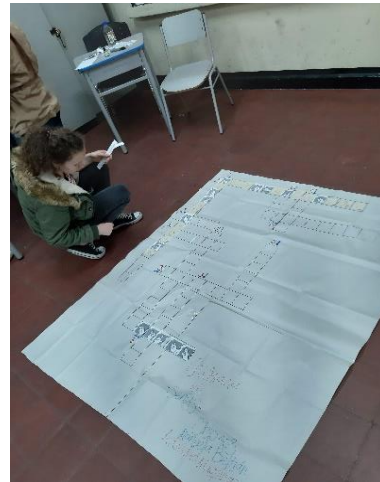
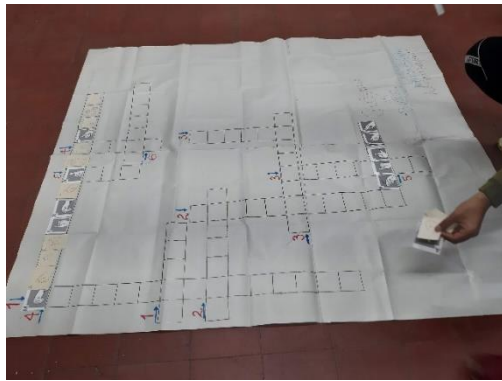
Yerson	<p>El estudiante ha demostrado cierto desinterés con la realización de algunas actividades en clase. Se muestra indispuesto, pero las realiza, toma apuntes y se mantiene atento. Los docentes han deducido que el estudiante toma esta actitud para “burlarse” de ellos.</p> <p>El estudiante pregunto constantemente a los docentes sobre algunas letras que no entendía, además pidió algunas indicaciones para dar solución a las pistas que le fueron dadas. Al final, el estudiante culminó satisfactoriamente la actividad, y se mantuvo activo durante el desarrollo de ésta.</p>
Mariana	<p>La estudiante no es muy constante con su asistencia a las sesiones de clase. Afirma que por motivos laborales debe viajar fuera de la ciudad varias veces al mes. Por lo que la estudiante no asistió a clase el día en el que se llevó a cabo la actividad.</p>
Joseph	<p>El estudiante se distrae fácilmente en clase, principalmente, con su celular. Durante el desarrollo de la actividad el estudiante resolvió las pistas que le fueron dadas y ubicó adecuadamente las palabras en el crucigrama. Mientras realizaba la actividad no se mantuvo en contacto con su celular, al contrario, se mantuvo atento, elaboró preguntas y participo activamente. Sin embargo, al finalizar, el estudiante tomo inmediatamente su celular. No espero si quiera cerrar la actividad con las conclusiones de los docentes, por lo que se le hizo un llamado de atención.</p>
<b>Reflexiones del docente</b>	
<p>-Actividades de este tipo incentivan la participación de los estudiantes. Se mantienen atentos e interesados. Para ellos acercarse a la LSC, es en cierta medida, acercarse a un conocimiento diferente. Algunos estudiantes, expresan su interés en aprender LSC. Es importante incentivar este interés en los estudiantes, y generar una relación más estrecha entre los estudiantes sordos y oyentes. Durante esta actividad se pudo evidenciar el trabajo colaborativo entre los integrantes del grupo, es fundamental que los docentes fortalezcan este trabajo.</p> <p>-Los estudiantes sordos, tuvieron un papel protagónico en el desarrollo de la actividad. Su participación fue constante y activa, sin embargo, es necesario que los docentes alejen de su zona de confort a estudiantes sordos y oyentes. Es decir, incentivar a cada estudiante a</p>	

aprender diferentes conocimientos, a comunicarse con el uso de diferentes herramientas, y principalmente, generar relaciones más estrechas entre ambas poblaciones.

-Pese a que se ha reducido el uso del celular en clase, y que ya muy pocos estudiantes se distraen con este dispositivo. Es necesario, seguir dialogando con los estudiantes y tomar acciones al respecto.



-Debido a que la actividad se extendió casi toda la hora de clase, no se logró cerrar de manera adecuada. Algunas ideas de los estudiantes no se lograron concluir. En definitiva, los docentes deben tener en cuenta el tiempo de duración de cada clase para cerrar de manera óptima cada actividad.

### Anexos





## ANEXO 7. SISTEMATIZACIÓN DE ACTIVIDAD PERIÓDICO MURAL

 <p><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>COLEGIO TÉCNICO COMERCIAL MANUELA BELTRÁN IED</b> Facultad de Humanidades Licenciatura en ciencias sociales</p>  <p><i>“Lenguajes y expresiones de la geohistoria en el aula inclusiva”</i></p>
<b>FASE DE LA PROPUESTA:</b> <i>Me comunico, participo y aprendo de la Revolución Industrial</i>
<b>Objetivo:</b> Proponer elementos teóricos y metodológicos para una propuesta de enseñanza que permita interactuar en las aulas inclusivas del ciclo 403 en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.
<b>Título de la actividad:</b> Periódico mural
<b>Fecha:</b> 8 y 9 de agosto
<b>Descripción:</b> Los docentes y los estudiantes elaboraron de manera grupal un periódico mural relacionando los acontecimientos más importantes en el proceso de Revolución industrial. El periódico mural se dividió según los temas tratados en las anteriores sesiones, a partir de esta información los estudiantes debían clasificar información, y traer diferentes notas periodísticas relacionadas con los siguientes temas: Problemática ambiental, innovaciones tecnológicas, zonas industriales desarrollo de la industria, máquinas y explotación laboral. Los mismos estudiantes fueron quienes dividieron los temas según la información suministrada en clase, cada estudiante tenía un tema un tema en específico, y debía llevar información y noticias de su tema. Los mismos estudiantes debían pensar un nombre para el periódico relacionado con las temáticas trabajadas en clase. En primera medida, los estudiantes debían dividir las secciones del pedido, y colocar cada noticia según la información que ésta contenía. Las noticias y la información, estaba relacionadas con situaciones contemporáneas y locales, sin dejar de lado el componente histórico y espacial del tema.
<b>Desarrollo de la actividad:</b> La actividad por su contenido y tamaño se desarrolló en dos clases, lo anterior ya había sido acordado con los estudiantes, de igual forma se acordó qué materiales tenían que ser llevados a clase para iniciar la actividad. Cada uno de los grupos de estudiantes, se encargaba de cada una de las secciones del periódico. No todos los estudiantes trajeron la información acordada con anterioridad, lo cual trajo un retraso en la primera sesión de la actividad, se hizo un llamado de atención a algún estudiante, recordando el compromiso con la actividad. Se inició con la clasificación de toda la información por parte de los estudiantes. Los estudiantes sordos empezaron a integrarse de una forma particular, comunicándose con los estudiantes oyentes por medio de signos, fuera de la lengua de señas, cuando el intérprete se encontraba realizando otra actividad. Sin embargo, los estudiantes que no llevaron con anterioridad la información llegaron a

día siguiente con la información que les fue encomendada. La actividad termino de forma satisfactoria, hay que reconocer que los estudiantes sordos hicieron un muy buen trabajo, no solamente esperando a que sus compañeros oyentes les dijeran que hacer, sino que también como sus demás pares empezaron a clasificar la información, mientras se comunicaban por medio de señas o símbolos con sus compañeros oyentes. Al finalizar la actividad se logró socializar la actividad y mostrar elementos importantes de la revolución industrial.

**Resultados en el aula**

<p>Santiago</p>	<p>El estudiante mostró poco interés en la primera sesión ya que no llevo la información pertinente para su grupo. En la segunda sesión el estudiante llegó puntual a clase mostrando un interés de participar y colaborar en su grupo. El estudiante quiso resalta de forma más grafica las máquinas de la revolución industrial. De igual forma ejemplifico las maquinas más innovadoras traídas a Bogotá. El estudiante no tuvo mucha comunicación con los estudiantes sordos, pero siempre acude al intérprete, ya que dice que la Lengua de Señas Colombiana es muy complicada de aprender.</p>
<p>Yonatan</p>	<p>El estudiante no llevo información en la primera sesión de la actividad sin justificar el por qué. El estudiante en la segunda sesión si llevo información para recortar, pero no se le veía la disposición necesaria ni el interés para con la actividad. Los docentes acuden a incentivarlo haciéndole ver la importancia de comunicarse con los demás compañeros. Luego, el estudiante empieza a recortar la información y a involucrarse en el grupo, pidiendo el favor de que le informaran como se estaban organizando para el poder construir su sección del periódico sin alterar el trabajo de los compañeros. Cabe notar que el estudiante empezó a relacionarse con sus compañeros, pero con uno en específico, que empezó a comunicarse por medio de gestos.</p>

Camila	<p>La estudiante desde la primera sesión empezó a llevar información del periódico, ella a pesar de tener la información y saber que se tenía que hacer en la actividad le dio temor empezar a construir su sección. El temor era infundado a que muchos de sus compañeros no llevaron materiales, temiendo represalias, juzgamientos por parte de sus compañeros al sí haber sido complicada. A pesar de ello se incentivó y fue la primera estudiante en construir su sección del periódico, llevando imágenes, fragmentos de noticias e información detallada del desarrollo de la industria. La estudiante tiene la ventaja de entablar formas de comunicación diversas con sus compañeros, siendo una de las únicas estudiantes que sabe el alfabeto dactilológico, con lo anterior tuvo la posibilidad de ayudarle a sus compañeros sordos a identificar la información y a aprender por medio de las imágenes como estaba organizado el periódico.</p>
Carlos Manuel	<p>El estudiante no llevo ningún tipo de información en ninguna sesión de la actividad, a pesar de que los docentes mostraron la importancia de llevar la información requerida, teniendo en cuenta que ellos como grupo fueron los que decidieron que el periódico mural iba a ser la actividad como se cerraría el tema de " revolución industrial". El estudiante en la segunda sesión quiso desasir su falta de compromiso, ayudando a recortar y pegar algunos letreros y e imágenes que sus compañeros llevaron. Hay que rescatar que el estudiante fue uno de los pocos estudiantes que pudo socializar con su par Jonatán, teniendo en cuenta que Jonatán era uno de los pocos estudiantes sordos que no socializaba mucho con sus demás compañeros; al contrario de lo que se pensaba de acuerdo al proceso de socialización entre pares, el estudiante y Jonatán tuvieron una muy buena forma de comunicarse acudiendo a gestos, que al resto de la clase les producía risa.</p>
Hermes	<p>El estudiante fue uno de los cosos que llevo la información requerida desde la primera sesión. Pidió instrucciones de los docentes y empezó a recortar la información y a pegarla en el</p>

	<p>periódico, se inició una conversación de las maquinas entre él y el intérprete en la cual uno de los docentes intervino, resolviendo dudas. El estudiante se notaba muy interesado en la forma de construcción de cada una de las máquinas. El estudiante fue muy colaborativo con sus demás compañeros. Esto produjo que iniciara una serie de conversaciones con sus compañeros sordos y oyentes, el estudiante no maneja con plenitud la lengua de señas colombiano, así que en ocasiones es más fácil y cómodo para el comunicarse por medio del abecedario dactilológico.</p>
Luis Carlos	<p>El estudiante se retiró de la Institución. (Lo cual ocurre con mucha frecuencia en esta jornada)</p>
Susana	<p>La estudiante asistió a la primera sesión, pero no llevó ningún tipo de información para construir la sección de impacto ambiental en la revolución industrial. En la segunda sesión la estudiante no fue. Los docentes les preguntaron a sus compañeros el porqué de la ausencia de la estudiante, pero no dieron respuesta. Por ende, algunos compañeros con tomando algunas revistas y periódicos acudieron a buscar información de sobre los impactos ambientales contemporáneos de Bogotá, teniendo en cuenta que cada fragmento del periódico debía tener un contenido histórico sobre la revolución industrial en Inglaterra, pero la otra parte era información de la sección teniendo relación la Bogotá o la Colombia contemporánea.</p>

Jerson	<p>El estudiante desde la primera sesión llevó información de las zonas industriales de Bogotá, llevó a la sesión extraídos de golpe más para la ubicación de cada zona industrial. El estudiante preguntó contantemente a los docentes sobre la ubicación de cada una de las zonas. El estudiante estuvo muy intento a hacer su trabajo lo mejor posible. También ayudo a los estudiantes sordos, con los cuales no mantenía mucha comunicación, pero al ver la necesidad de ayuda de estos estudiantes, se incentivó a colaborar.</p>
Mariana	<p>A pesar de que de la estudiante es muy inconstante en cuanto la asistencia a las clases, la segunda sesión de actividad llegó muy inquieta sobre lo que se estaba haciendo en la pared del salón de clases. Los demás compañeros sordos le mostraron el periódico y empezaron a explicarle cada una de sus partes y que era lo que faltaba. La estudiante tuvo una actitud muy positiva, que género interés por parte de los docentes, estos dieron información de cómo ayudar a sus compañeros. Fue interesante ver como la estudiante se iba relacionando poco a poco con sus demás compañeros o sordos y oyentes. La estudiante tiene un carácter fuerte por ende cuando los docentes decidían decirle algo a ella o a sus compañeros sordos, comunicaba por medio del intérprete, que era importante que los docentes mejoraran en cuanto a la lengua de señas colombiana. Que no tuvieran temor de aprender cosas nuevas.</p>
Josep	<p>El estudiante en la primera sesión no presento ningún tipo de información para la actividad. En la segunda sesión, llevo información, tanto imágenes, como mapas y caricaturas sobre la explotación laboral. Quedó muy interesado el estudiante a este tema teniendo en cuenta los fragmentos de dos películas que se mostraron en otra actividad. El estudiante se concentró en llevar información acerca de la explotación laboral en Colombia y Bogotá, tienen do en cuenta el sector industrial. El estúdiate se valía de los conocimientos del abecedario dactilológico de la compañera Camila, para poder comunicarse con sus compañeros sordos, generando así un puente comunicativo que permitiera poder interactuar con sus demás compañeros.</p>
<b>Reflexiones del docente</b>	

Falto buscar algunas estrategias por parte de los docentes para dejar claro las responsabilidades de cada uno de los estudiantes en cuanto la información que se debía llevar a clase. Aunque los resultados fueron positivos, se pudo haber mejorado en cuanto el tipo de información que se le pidió a los estudiantes, ya que en algunos casos la información fue confusa y los estudiantes en un inicio no lograron comprender bien en cuanto a la información que se les pedía. Era necesario una sesión más para dejar claridades frente a finalización del tema y poder socializar con los estudiantes sordos sus aportes y como se sintieron durante todas las sesiones del tema de la revolución industrial. Teniendo en cuenta lo anterior algunos estudiantes se acercaron a los docentes, expresando su gratitud al tiempo y a la creación de actividad y juegos que permitieron que mejoraran las formas de comunicación tanto de los estudiantes sordos con los oyentes y el mismo estudiantes oyentes entre sí.

## IMAGENES

