

Educación Inclusiva: las Representaciones Sociales de Directivos
Docentes respecto al Aprendizaje en Contexto

Felipe Antonio Carantón Pineda
Laura Julieth Pedraza Corredor

Directora de Trabajo
María Angélica Yazzo Zambrano

Trabajo de Grado para optar por el Título de
Magister en Educación

Fundación Universitaria Los Libertadores
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Maestría en Educación
Bogotá D.C.
2020

Contenido

Lista de Tablas.....	4
Lista de Ilustraciones.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1.....	13
1.2 Formulación del problema.....	13
1.2.1 Pregunta de Investigación.....	16
1.3 Objetivos.....	17
1.3.1 Objetivo General.....	17
1.3.2 Objetivos Específicos.....	17
1.4 Justificación.....	18
Capítulo 2.....	21
2.1 Marco Referencial.....	21
2.2 Marco Conceptual.....	28
2.2.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (RS).....	28
2.2.2 Aprendizaje Basado En Contexto.....	42
2.2.3 Educación Inclusiva.....	47
2.2.3.5 Enfoque de Inclusión en la Educación Media y Vocacional.....	52
2.2.4 Directivos Docentes y su relación con el Aprendizaje en Contexto.....	54
Capítulo 3.....	66
3.1 Metodología.....	66
3.1.1 Tipo de Investigación.....	66
3.1.2 Categorías de Investigación.....	67
3.1.3 Participantes.....	68

3.2 Línea de Investigación Institucional.....	69
3.4 Instrumentos.....	70
3.4.1 Técnicas de recolección de información.....	71
3.5 Compromiso y Criterios Éticos.....	76
3.6 Códigos de Asignación de los Directivos.....	76
3.5 Población y Muestras.....	77
3.6 Fases.....	78
3.7 Estrategias de Análisis.....	79
3.7.1 Atlas Ti.....	79
Capítulo 4.....	80
4.1 Resultados.....	80
4.1.1 Resultado 1: Características de Aprendizaje en contexto presentes en la institución educativa. Análisis de los documentos institucionales.....	80
4.1.2 Resultado 2. Aprendizaje en contexto frente a la Educación para la Diversidad	82
4.1.3 resultado 3. Los Directivos Docentes y las Representaciones Sociales	88
4.2 Discusión	92
4.3 Conclusiones	95
4.4 Recomendaciones.....	97
Referencias Bibliográficas	99
Anexos.....	105
Ilustraciones.....	105
Tablas	110
Términos y Respuestas de los Directivos Docentes Obtenidos de los Grupos Focales	128

Lista de Tablas

Tabla 1 Demanda Educativa en Ciudad Bolívar 2017.....	110
Tabla 2 Numero de sedes que ofrecen educación oficial en Ciudad Bolívar en 2017.	110
Tabla 3 Oferta educativa oficial por clase de colegio en Ciudad Bolívar en 2017.	111
Tabla 4 Categorías y Subcategorías obtenidas del primer encuentro con los directivos del Colegio Psicopedagógico La Acacia.....	111
Tabla 5 Metodología de Evaluación del Colegio Psicopedagógico La Acacia.	111
Tabla 6Cuadro de Antigüedad Grado Noveno A Colegio Psicopedagógico La Acacia 2020.....	112
Tabla 7 Cuadro de Antigüedad Grado Decimo A Colegio Psicopedagógico La Acacia 2020.....	113
Tabla 8 Cuadro de Antigüedad Grado Once A Colegio Psicopedagógico La Acacia 2020.....	114
Tabla 9 Cuadro de Antigüedad Grado Once A Colegio Psicopedagógico La Acacia 2020.....	115
Tabla 10 Organización de los Antecedentes.....	116

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Respuestas por Categorías Segundo Objetivo	105
Ilustración 2 Respuestas por Categorías Segundo Objetivo	105
Ilustración 3 Cobertura en Educación en Colombia 2020	106
Ilustración 4 Número de Matriculados por Nivel Educativo en Colombia 2019 ...	106
Ilustración 5 Número de Matriculados y Variación Porcentual en Educación Media por grados. Total Nacional. Colombia 2019.....	107
Ilustración 6 Promoción de matriculados por nivel educativo y sexo según características de población total nacional Colombia 2019.....	107
Ilustración 7 Términos más utilizados en el primer encuentro con los directivos del Colegio Psicopedagógico La Acacia. 2018.	108

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje y la educación se consideran pilares importantes en el desarrollo de los seres humanos, sobre todo cuando estos dos aportan favorablemente al crecimiento social, cultural y económico de la población o comunidad, y su estudio constituye un campo importante del conocimiento, considerando que la educación permea todos los aspectos de la dimensión humana a lo largo del ciclo vital. Diferentes entidades y organizaciones a nivel mundial intentan describir el fenómeno de la educación en las distintas regiones del mundo, y sus reportes permiten visualizar la situación aproximada del fenómeno educativo según el lugar reseñado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), define la educación de calidad como “un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad”; considerando también que esta “transforma vidas y ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO, consistente en consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible.(UNESCO, 2015, pág. 2)” Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, fueron concebidos como una Agenda ambiciosa y universal que trata de impulsar el tránsito de los países y de la Comunidad Internacional hacia estrategias de desarrollo incluyente y sostenible(Gámez, 2020, pág. 10).

De ellos, el Cuarto Objetivo (ODS 4), considera que la Educación ocupa un lugar central en la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; considerando que: La cobertura educativa se amplía abarcando desde la educación en la primera infancia y preescolar a la educación secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad. Se hace una apuesta decidida por la inclusión y por el desarrollo de medidas para combatir las

desigualdades económicas y de género. Además, se hace hincapié en la importancia de la calidad y la pertinencia del aprendizaje (Moran, n.d., 2020).

La educación en Colombia está dividida en dos grandes situaciones: la Pública y la Privada. La primera siendo gratuita y de acceso permanente para comunidades de menores recursos económicos, y la segunda teniendo un alto costo a nivel económico (dependiendo del estrato socio económico en el que se ubique la institución), lo que genera una brecha importante entre estos dos grupos, propiciando también diferencias entre las situaciones y la calidad de educación que reciben.

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (*Sistema Educativo Colombiano - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*, n.d.). El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial o preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior. Para el año 2020, la Secretaría de Educación de Bogotá reporta una cobertura educativa de 93,6% de los jóvenes de la ciudad (Ver Tabla 1) (Bolívar, n.d.-a, 2019, pág. 20).

Para los grados 9°, 10° y 11° (final de la educación básica y la educación media) tiene como finalidad la comprensión de las ideas y los valores universales y especialmente la preparación para el ingreso a la educación superior, al trabajo o al proyecto de vida que se ha orientado desde las instituciones educativas. Una vez culminado este nivel los estudiantes deben graduarse y recibir el título de bachiller académico, técnico o comercial, según la formación recibida. Su propósito fundamental es preparar al educando para acceder a la Educación Superior, o la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. La educación media tendrá el carácter de académica, técnica o comercial. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras. La educación media académica permitirá al

estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior. La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior (Gámez, 2020, pág. 10).

Por otra parte, los niños nacidos entre 2010 y 2014 pueden considerarse como la generación de los ODS. Los mayores cumplieron 5 años en 2015 y, en muchos países, se esperaba que estuvieran en preprimaria en 2015/16, es decir el inicio del período de los ODS (2015–2030). Los más jóvenes cumplirán 16 años en 2030, posiblemente la edad límite para terminar a tiempo el primer ciclo de secundaria. Para que la generación de los ODS pueda alcanzar la finalización universal de la educación secundaria para 2030, la cohorte actual debe ingresar en la escuela primaria a tiempo. La tasa mundial de admisión neta ajustada en el primer grado de primaria era del 86% en 2017. Alrededor de 64 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria, o sea el 9%, no concurren a la escuela en 2017, al igual que 61 millones de adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de secundaria (16%) y 138 millones de jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria (36%). La tasa de primaria no ha cambiado prácticamente desde 2008. Para el año 2019, Colombia contaba con 76 estudiantes inscritos oficialmente en el grado once según el ICFES (Gámez, 2020, pág. 10).

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. En la Constitución Política se define la naturaleza del servicio educativo, como un derecho fundamental de la persona, que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto a este servicio con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se establece que se debe garantizar el adecuado

cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Bitajor, n.d., 2020).

La Ley General de Educación, en su Artículo 1° define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. Por su parte, la Educación Superior es regulada por la ley especial (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, 2020, pág. 22-26).

El nivel educativo que registró durante el año 2019 la mayor cantidad de alumnos matriculados fue básica primaria con el 42,2% del total de las matrículas, seguido de básica secundaria con el 34,4% (Min Educación 2020, pág. 2).

Frente al año 2018, todos los niveles educativos registraron aumento. El nivel de media presentó el mayor crecimiento en matrículas, con una variación del 2,4%, seguido del nivel de básica secundaria con 2,3%; mientras el nivel de básica primaria creció en 0,1%. (Gráfico 2) (*Boletín técnico Educación formal (EDUC) 2019*, 2019). Para 2019, el nivel de media registró un total de 1.051.017 matriculados. La mayor participación se observó en el grado décimo con el 53,6%, seguido del grado once con 45,5%, mientras, la menor participación se registró en los grados doce y trece, que suman el 0,9%. Los grados doce y trece corresponden a sedes educativas normalistas. (Gráfica 3) (*Boletín técnico Educación formal (EDUC) 2019*, 2019).

Frente al año 2018, los grados que aumentaron sus matrículas fueron, el grado décimo (2,3%) y once (0,7%). Los grados de media normalista registraron disminuciones en las matrículas, con variaciones de -20,4% en grado doce y de -13,2% en grado trece.

Durante 2019, del total de matriculados el 16,5% representó la población con características especiales (1.659.282 matriculados). La población con mayor proporción de matriculados fue en grupos étnicos, para

hombres 9,7% y para mujeres 9,6%; seguido de la población desplazada y desmovilizada víctimas de conflicto con una proporción de alumnos matriculados mujeres de 5,2% y hombres 5,1%; mientras, en la población con limitaciones físicas y capacidades excepcionales, la proporción de hombres fue 2,0% y de mujeres fue 1,4%.

La población de mayor representatividad fue con características étnicas, en el nivel de básica primaria tanto para hombres como para mujeres con una proporción del 11,4% y 11,3%, respectivamente. Mientras, la población con baja proporción fue aquella con limitaciones físicas y capacidades excepcionales, en el nivel de preescolar para mujeres del 0,7% y en CLEI para hombres del 1,1%. (Gráfico 4)(*Boletín técnico Educación formal (EDUC) 2019*, 2019).

En Colombia, la Educación Media está en crisis, Según Ángel Pérez Martínez, magíster en Políticas Públicas con énfasis en Pobreza y Educación de la Universidad de Michigan, “una parte importante de nuestros jóvenes no termina la educación media, y seguramente muchos de ellos seguirán sin futuro”. Agrega que “se le debe seguir insistiendo al Gobierno sobre la importancia de hacer una reforma que permita pensar en una educación media diversificada, ya que en Colombia no existe como un ciclo, lo que sí ocurre en países como Venezuela, Ecuador, Argentina, Uruguay, Chile y México, donde manejan el concepto de las ‘preparatorias’, a donde van los jóvenes tras terminar el colegio”(*La educación media en Colombia está en crisis*, n.d.).

La localidad de Ciudad Bolívar se ubica en el sur de la ciudad de Bogotá D.C.; limita al norte con la localidad de Bosa, al sur con la localidad de Usme, al oriente con la localidad de Tunjuelito y Usme y al occidente con el Municipio de Soacha. El promedio de escolaridad de la localidad de Ciudad Bolívar fue de 8,4 años en 2014. Para los hombres fue de 8,2 y para las mujeres de 8,5 años. Sin embargo, la tasa de analfabetismo que presenta es de 1,7%. Para hombres la tasa es de 1,5% y para mujeres de 1,8%. Comparada con Bogotá D.C., presenta 0,3 puntos porcentuales por encima. Ciudad Bolívar está dividida en seis (6) Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) y

una (1) Unidad de Planeamiento Rural (UPR) sobre el Río Tunjuelo; en ellas se localizan 120 establecimientos educativos. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2017)(Bolívar, n.d.-b, 2020, pág. 21).

En el 2017 la demanda educativa oficial de la localidad fue de 101.353 cupos escolares frente a 108.939 cupos escolares del año anterior. Este resultado significó una reducción de 6,96%. Por su parte, la demanda educativa representó el 11,51% del total de la demanda de la ciudad. En lo que se refiere a la demanda por nivel y grados, la mayor demanda de cupos se concentra en primaria con una participación de 39,1%; entre los grados 1° a 5° se presenta un promedio semejante en cada uno de 7,8%. Secundaria agrupa el 31,6%, sobresaliendo el grado 6° (9,0%) y 7° (8,4%), los siguientes grados presentan una reducción progresiva, hasta alcanzar en el grado 9° un 6,5%. En cuanto al nivel de media, la demanda representa el 11,5% y fue mayor en el grado 10° (6,5%) frente al grado 11° (5,0%). De igual forma se presenta demanda efectiva en los niveles de preescolar (12,1%), aceleración (1,7%), y educación para adultos (4,1%)(Bolívar, n.d.-b, 2020, pág. 23). (Tabla 1).

La oferta educativa oficial de la localidad fue 100.856 cupos en 2017 frente a 105.351 del año anterior. Este resultado significó una reducción de 4,3%. Por su parte, la oferta educativa de la localidad representó el 11,4% del total de la ciudad. En 2017, el número de sedes educativas de la localidad fue de 86. Estas se distribuyen en 40 colegios distritales, 2 colegios bajo la modalidad de administración contratada, y 10 colegios privados con matrícula contratada. La oferta educativa fue 96.584 cupos en colegios oficiales distritales (95,8%), 2.209 cupos en colegios con administración contratada (2,2%), y 2.063 cupos en colegios privados con matrícula contratada (2,0%) (Tabla 2). Por nivel educativo, el 39,2% de la oferta educativa se concentró en la primaria, y el 32,6% en la secundaria (Tabla 3)(Bolívar, n.d.-b, 2020, pág. 24).

Por lo anterior, considerando las estadísticas con las que contamos actualmente, la realización de este trabajo pretende analizar la situación educativa en cuanto al aprendizaje en contexto del Colegio Psicopedagógico

La Acacia, desde el punto de vista de los directivos, con énfasis en los estudiantes de los grados noveno, décimo y once requieren un proceso educativo que les permita pensar en esas trayectoria de vida, la orientación de procesos que den garantías para asumir los retos que la vida les plantea al salir de los colegios, por eso la voz de los directivos permite comprender que todos deben tener las mismas posibilidades de aprendizaje y educación para desarrollar de forma eficiente sus capacidades.

Capítulo 1.

1.2 Formulación del problema

El Colegio Psicopedagógico La Acacia, una institución privada de la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá, se encuentra en la búsqueda de esta transformación, desde la normatividad y lo establecido por la ley y los entes de control en lo que aprendizaje en contexto refiere, por eso se permitió un abordaje de la investigación, teniendo en cuenta los avances del colegio, en el tema como la formación de algunos de sus directivos, la búsqueda de redes de apoyo, la consejería de otras instituciones con mayor experiencia en el tema, y principalmente el interés del colegio por iniciar los procesos de aprendizaje, por eso el eje central del trabajo fue con las directivas, analizando los conocimientos de ellos, sus experiencias y expectativas frente a los discursos de educación basada en aprendizaje en contexto, educación inclusiva en adolescentes y jóvenes de los ciclos educativos de 9 a 11 grado.

El ejercicio inicial de la investigación fue el acercamiento al colegio para conocer su situación en cuanto a aspectos relacionados con educación inclusiva, se tuvo un encuentro con las directivas, a quienes de una manera muy informal se les notificó de la intención de la investigación, con lo que se pudo detectar que el conocimiento acerca de Educación Inclusiva no era muy específico dado que se encontraban iniciando la implementación del decreto 1421 donde se definen las acciones para la atención educativa de población con discapacidad, por lo cual los directivos plantearon que es necesario pensar en la capacidad de toma de decisiones para futuras implementaciones de estrategias o herramientas desarrolladas durante el trabajo pedagógico.

Al iniciar el reconocimiento del contexto institucional y de entrevistar a las directivas a través del instrumento de medición “Protocolo Recogida de Información” del trabajo de “La Formación Intercultural Inclusiva del

profesorado: Hacia la Transformación Social (Ciges, s. f., 2010, pág. 159-162)” -MEICRI (2010) Guía CEIN para la construcción de la escuela intercultural inclusiva, el cual aborda temas relacionados con educación inclusiva para ser aplicado desde las prácticas, culturas y políticas que permiten el aprendizaje para todos y todas en instituciones educativas; encontrando que el equipo directivo es clave en los procesos académicos, pero que no resulta suficiente para garantizar el éxito. También concluyeron que la existencia de un agente facilitador contribuye al éxito.

Se observa entonces las intenciones de la institución por dar un manejo del tema, es evidente también que se desconoce de fondo el manejo de educación inclusiva y aprendizaje, ya que consideran que el manejo es solamente con los estudiantes que presentan evidentes diferencias con la mayoría del grupo. Por lo anterior, los términos más nombrados por las directivas se agruparon en la Tabla 4, que sirvió como herramienta para generar las categorías y subcategorías, además, una forma de orientar el marco teórico sobre los temas que se deben ahondar en la propuesta que se debe llevar al colegio.

El análisis de los encuentros con las directivas evidencio la incidencia de cada formación profesional y su cargo en la institución, manifestaron el manejo de conceptos diferentes con relación a educación inclusiva y aprendizaje, no está alineado a los conceptos aceptados en la actualidad, no manejan el mismo lenguaje, y por ende existe una desarticulación entre las directivas acerca del tema, además de la evidente ausencia de un programa de educación inclusiva que se adapte a la realidad del colegio.

Por otra parte, la evaluación en el Colegio Psicopedagógico La Acacia, se encontró que es un pilar fundamental en los procesos de auto vigilancia y mejoramiento de los procesos, por lo que basado en el Decreto 1290 de 2009, utiliza una escala de calificación de 0 a 50 distribuida en 4 valoraciones con

su respectiva equivalencia cualitativa. Superior (entre 45-50): estudiantes que alcanzan todos los logros propuestos con un elevado nivel de competencia sin ninguna dificultad y con actitud positiva. Alto (entre 40-45): estudiantes que alcanzan logros pero con dificultad en el proceso de aprendizaje y/o en la actitud. Básico (entre 35-39): estudiantes que alcanzan los logros propuestos con actitudes a mejorar en las actividades propuestas. Bajo (entre 0-34): estudiantes que no alcanzan los logros propuestos con actitud positiva o mejorar. (Ver Tabla 5 en Anexos). Es una estructura definida para todos los estudiantes lo cual permitió evidenciar la mirada homogénea frente a un proceso de evaluación lo cual hace generar acciones colectivas institucionales sin ajustes razonables para el seguimiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Para los grados noveno, décimo y once, el colegio se comprometió con la educación de estudiantes de este ciclo, necesidad de atender a los jóvenes desde estrategias dinámicas, desde la gestión académica desde un plan de atención contemplado el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2020)(CPA 2020, n.d., pág. 1), el Manual de Convivencia y otras estrategias de intervención, ya que la problemática principal de la institución es la ausencia de un programa de intervención para el aprendizaje de todos sus estudiantes; que desde la gestión académica y de orientación, buscan diferentes objetivos de intervención, entre ellas evitar la deserción, promover el acceso a la educación superior y mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

Por otra parte se encontró la nueva situación escolar por la salud pública (COVID-19), la cual generó cambios a nivel didáctico, pedagógico y de relacionamiento con los estudiantes por la condición de asistencia remota, en lo cual se encontraron nuevos retos para los aprendizajes en contexto y el sistema de enseñanza aprendizaje, que evidencio las condiciones de accesibilidad a la información, la reestructuración de planes de estudio hacia procesos de flexibilización y a centrarse en los requerimiento a nivel tecnológico, socioemocional y familiar de todos y todas las estudiantes.

1.2.1 Pregunta de Investigación

¿Cómo inciden las representaciones sociales de directivos docentes respecto al aprendizaje en contexto en el Colegio Psicopedagógico la Acacia?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar la incidencia de las representaciones sociales de directivos docentes respecto al aprendizaje en contexto en el Colegio Psicopedagógico La Acacia

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Determinar las características del aprendizaje en contexto presentes en la institución educativa
2. Relacionar los hallazgos del aprendizaje en contexto frente a la educación para la diversidad
3. Reconocer en los directivos docentes las representaciones sociales en educación

1.4 Justificación

La investigación en educación continua siendo un espacio que permite dar a conocer las situaciones por las que pasan los centros educativos y, apoyados por la literatura científica, estudiar los fenómenos que allí suceden para analizarlos y extraer lo que se considere apropiado para el uso del resto de la comunidad educativa. En esta investigación se manifiesta el interés acerca del estudio del aprendizaje en contexto, teniendo como escenario global los centros educativos que ofertan educación media, que para efectos prácticos de este trabajo, será el Colegio Psicopedagógico La Acacia (CPA), trabajando con las percepciones de los directivos, enfocados en el ciclo académico que comprende los grados noveno, décimo y once.

El CPA es una institución privada ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá D.C., y de acuerdo a su PEI se enfoca en las Habilidades Comunicativas y Autoestima, buscando que sus estudiantes y egresados tengan una vida integral (PEI, 2020), que en voz de los directivos resultó evidente en los primeros encuentros, que el aprendizaje en contexto y la educación inclusiva no han sido la prioridad en el plan estratégico educativo; encontrándose un discurso directivo relacionado con el trato a grupos de población estudiantil vulnerable (con discapacidad, inmigrantes, afrodescendientes) como aquellos que requieren una atención especial, sin tener en cuenta las habilidades y potencialidades de los demás estudiantes.

En consecuencia se planteó un espacio de reflexión con los directivos del CPA acerca de sus percepciones sobre el aprendizaje en contexto y la educación inclusiva, entendiendo que las diferencias que se presentan en su comunidad educativa son una oportunidad para mejorar el aprendizaje, el ambiente escolar y brindar espacios académicos más incluyentes y formadores. Se decidió utilizar la voz de los directivos para este trabajo ya que son ellos los encargados de dirigir y orientar los procesos académicos a nivel institucional, realizar la planeación y la estructuración académica, para que sea ejecutada por los profesores y llegue a los estudiantes, por lo tanto,

unos directivos con una percepción apropiada de aprendizaje en contexto y educación inclusiva será el punto de partida para que se replique en la institución, en caso contrario, podrían generarse procesos educativos discriminatorios o excluyentes.

Por otra parte, el contexto de la situación de salud pública global del 2020 dado por la pandemia del COVID-19, la mayoría de los procesos institucionales tuvieron que modificar, llevando al CPA a realizar clases de forma remota, a los profesores a reinventarse para que desde la virtualidad se ofrezcan las mismas herramientas formativas para sus estudiantes. Se observó en los encuentros con los directivos, que el problema actual no recae en el virus propiamente, sino en los mismos preceptos de la sociedad, de los docentes, de los directivos, de los padres de familia, que son el producto de otros procesos de formación académica en otras instituciones, y que traen unos conceptos e imaginarios discriminatorios, que les indica que la diferencia debe ser tratada aparte, fuera del común denominador de los grupos, y el aprendizaje debe ser rígido, estricto y genérico para toda su población, incluso castigando a quienes, por las evidentes diferencias innatas personales, no se adaptan.

Por esto, contar con unos directivos reflexivos, orgullosos de la diferencia y propositivos en utilizarla para beneficio del grupo y su comunidad, con espacios de aprendizaje abiertos y diversos, generará una comunidad académica con las mismas perspectivas, que se verá reflejado en sus estudiantes, y en corto mediano plazo, en sus futuros egresados, objeto de interés para este trabajo. Estos egresados tendrán la oportunidad de contar con una formación aún más completa que las que el colegio les ofrece, y un futuro más prometedor, sea cual sea el camino que cada uno de ellos decida recorrer, entendiendo que el aprendizaje en contexto no es rígido en únicamente incluir la formación universitaria como opción de proyecto de vida.

El propósito de esta investigación se centró en el análisis del proceso que han vivenciado los grupo de estudiantes de los grados Noveno, Décimo y

Once, visto por las directivas, ya que cuentan una antigüedad considerable en la institución, lo que permite que ellos tengan con la experiencia suficiente, y ya hubieran adoptado la ruta académica y pedagógica del colegio; adicional, estos grados son los que reciben una formación vocacional profesional a la académica tradicional, permeando en campos como Proyecto de Vida, Vocación Profesional, y otras estrategias que permiten articular la educación media con la superior, y espacios de reflexión con los docentes y los directivos, para fortalecer esa transición hacia la adultez.

Por esta razón, este trabajo pretende aportar al programa de Maestría en Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores una visión y reflexión del discurso y percepciones de los directivos de un colegio acerca de aprendizaje en contexto y educación inclusiva, lo que permitirá analizar los resultados, que contrastados con la literatura, reflejaran la visión de los maestrantes en esta situación, podría ser el punto de partida para futuras investigaciones más amplias y ambiciosas relacionadas con el eje central del trabajo. Está relacionado con el Grupo de Investigación Razón Pedagógica (Rodríguez, n.d., 2020), ya que sus resultados se articulan con el propósito del grupo que reúne diferentes intereses concentrados en la generación y renovación de conocimiento mediante propuestas investigativas de profesores y estudiantes centrados sobre los ejes del quehacer pedagógico que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizajes, fundamentados en el campo disciplinar de la pedagogía.

Capítulo 2

2.1 Marco Referencial

La presente investigación se enmarcó en la observación e indagación de los procesos de aprendizaje en el contexto educativo, por medio de la revisión documental de los últimos cinco años a nivel local, nacional e internacional, en la que se han analizado posturas teóricas del aprendizaje, las representaciones sociales en el aula, la formación académica, el plan de vida, entre otros aspectos que se generan en la institución educativa como se evidencia en la ilustración 8 (página 109).

Así pues, 20 de los 50 artículos e investigaciones hacen mención al aprendizaje en contexto iniciando por la referencia al concepto y la forma como este se promueve dentro del espacio educativo en que se encuentran los estudiantes. Algunos hacen alusión a entornos, relación docente-estudiante, aprendizaje en contexto desde la educación inclusiva, entre otros. Aquí encontramos artículos e investigaciones tales como Beltrán (2015), González (2015), Cifuentes (2017), Amado (2017), Céspedes (2019), Leonardo (2019), Gallo (2017) y Muñoz (2016); en los que además se evidencia la importancia de establecer estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes en el contexto educativo de acuerdo con sus habilidades, ritmos, vivencias y experiencias dentro y fuera del aula. Otros como Alvarado (2015) y Villanueva (2019); quienes se centran en los docentes como acompañantes del proceso de aprendizaje y quiénes general reflexiones acerca del mismo.

También se analizaron investigaciones de autores como Quintriqueo (2017) y Espinosa (2018) en las que se promueve el aprendizaje en el contexto familiar fortaleciendo allí vínculos entre unos y otros, lo anterior ligado a el aprendizaje en el contexto social que señalan Mena (2015), Escalante (2019) y Aaron (2016) quienes se refieren a los retos que se generan cuando el aprendizaje se encuentra en un ambiente que en ocasiones no logra controlarse como se puede hacer en el aula, después convergen investigaciones que hacen parte de la observación del aprendizaje en un

ambiente universitario y la influencia de este en los procesos de enseñanza-aprendizaje con autores como Nivelá (2019) y Jordan (2017), este grupo de investigaciones cierra con el aprendizaje desde dos contextos que proporcionan detalles del contexto actual en el cual se encuentra la educación del mundo debido a la contingencia generada por el aislamiento y la virtualidad que cobra importancia en el desarrollo de independencia, solución de problemas basados en la aplicación del aprendizaje en la vida diaria y el planteamiento de sistemas educativos más flexibles de autores como Álvarez (2020) y Macías (2020).

Un segundo grupo está compuesto por 15 artículos acerca de representaciones sociales, donde se inicia con el concepto general de este y luego se realiza un análisis de la forma como desde diversos contextos se trata el término además la forma como este se relaciona con la presente investigación dándole un referente teórico. En este grupo encontramos investigaciones como las de Moscovici (1961) como referente principal desde el psicoanálisis y el humano; en contraste Jodelet (2019) exponiendo el concepto desde las nociones básicas, también se encuentran autores como Martell (2018), Huaiquivil (2019) y Escobedo (2019) refiriéndose a la misma a partir de comunidades vulnerables o minoritarias. Luego se analizaron investigaciones con respecto a la incidencia de las representaciones sociales en educación y docencia con autores como Cuevas (2016), Arias (2015), Castorina (2017) y Rivas (2019), este grupo finaliza con investigaciones de tipo social con respecto a la presente categoría que además incluye algunas acerca de la forma en que ha influido el COVID-19 en los imaginarios de las personas algunos autores son Páez (2020), Ferreira (2017), Recto (2017), Urbina (2018), Girola (2020) y de Alba (2016).

En relación a los jóvenes y la educación media y vocacional se cuenta con 5 investigaciones que hacen parte de los tres últimos grados de la educación básica secundaria media y vocacional (9°, 10° y 11°). Los cuales

son Ureña y Barbosa (2015), Bulgarelli; Rivera; Fallas (2017), Castellanos; Peña; Aravena; Chavarría (2017) y Morales (2017). Donde la orientación vocacional se posa como el centro de desarrollo para los estudiantes relacionando los artículos con la transición que existe entre la educación secundaria y la superior y como esta puede fortalecer las habilidades para enfrentarse a esta nueva etapa del desarrollo social y cognitivo.

También es importante reconocer el valor que tienen los directivos docentes en las instituciones educativas, ya que son ellos quienes evitan que se hagan procesos discriminatorios, buscan recursos e indagan acerca de cada proceso que se lleva a cabo en todos los niveles de socialización, es por lo que en este grupo se recuperan 5 investigaciones realizadas por autores como Mirada (2016), Díaz y Londoño (2017), Salvador y Sánchez (2018), Acuña y Bolívar (2019), Perdomo y otros (2019) en las que el liderazgo, la gestión educativa, los retos y las percepciones de estos actores de la comunidad educativa permiten tener una visión de la estructuración escolar.

Para terminar, relación con el aprendizaje y los contextos educativos, se analizaron 5 investigaciones ligadas al concepto de educación inclusiva donde se destacan autores como Ainscow (2012), Ramos y Huete (2016), Clavijo entre otros (2016), Terron (2017), Echeita (2017) los cuales investigaron cómo las instituciones pueden ser más inclusivas desde todas las áreas, qué retos se generan en la educación al incluir el término de inclusión, <que actitud toman los docentes frente a este nuevo concepto y que otras modalidades de inclusión hacen parte de este gran grupo, teniendo presente lo que se necesita para que esta sea adecuada y pertinente.

Para iniciar este marco de antecedentes es importante mencionar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promueve, en 2005, las políticas para educación inclusiva a poblaciones vulnerables, en 2013 la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social, y el Decreto 1421 de

2017, que reglamenta la Educación Inclusiva en Colombia. Este contexto anteriormente descrito, revela como se ha orientado la educación desde las diferentes necesidades en política pública, y cómo estas han generado cambios en la gestión, las prácticas educativas y las interacciones sociales en las instituciones educativas de carácter público y privado. Actualmente la educación cuenta con metas u objetivos trazados desde el Plan Decenal de Educación 2016-2016 el cual propone calidad y equidad. (MEN, 2016. pág. 37-65)

En dicho Plan Decenal, se propone el desarrollo de 10 metas en las que se inicia con la regulación y precisión de los alcances de la educación, tener un sistema educativo que pueda articularse desde todas las áreas y descentralizarse de acuerdo a lo requerido por cada región, municipio o ciudad, con esto también se pretende instaurar lineamientos curriculares que sean pertinentes y flexibles en cada ciclo académico, promoviendo una política pública de formación permanente a docentes, transformando el paradigma actual de la educación en Colombia, y con esto impulsar el desarrollo de las TIC en el desarrollo para la vida, construyendo también una sociedad en paz que fomente acciones sociales como equidad, inclusión, ética y equidad de género, dándole prioridad al desarrollo rural desde la educación, y la participación del sector educativo en el PIB junto con el gasto del gobierno, para que con todo lo anterior se fomente la investigación que genere conocimiento en todos los niveles de la educación.

Así mismo, Ainscow junto con Booth desarrollan el *Índice for Inclusion*, como una herramienta de autoevaluación para las escuelas, que les permita detectar los errores más comunes en cuanto a dicho proceso y cuáles son los objetivos con mayor prioridad para fortalecer a las instituciones y a quienes hacen parte de ellas y desarrollan estos proyectos. (Ainscow, 2017, pag 46).

Por otra parte Ainscow, refiere que no existe una práctica única que defina un centro escolar inclusivo, de hecho, se sabe que los directivos de los centros objeto de la investigación no actúan por conocimiento sólido del tema,

sino guiados por sus valores, intentando hacer lo que creen más correcto para sus alumnos, siendo esto por supuesto una buena causa, pero que no exime de los problemas propios del desconocimiento (Beltrán Villamizar et al., 1970 pág. 44)

De forma similar Beltrán y Villamizar (2018, pág. 10) refieren que las escuelas calificadas como altamente inclusivas, además de poseer estos valores y el buen trato, se caracterizan por tener estrategias para abordar gran parte de las necesidades, no solo aquellas que ha necesidades educativas refiere. Estos autores sostienen que este aprendizaje en contexto debe incluir la implementación de una “Cultura Inclusiva” que involucra aspectos en los que se fortalece en medio de los enfoques pedagógicos donde los alumnos generen conocimiento en conjunto y aportando desde sus habilidades y ritmos.

En consecuencia, lo anterior produce impacto en otros entornos donde además del docentes y estudiantes, la familia cobra gran valor ya que son ellos quienes intervienen en gran parte del proceso académico y social, donde además de discapacidad y talentos excepcionales se reconocen otros grupos poblacionales que pertenecen y tienen algunas dificultades para acceder a los servicios de educación. (Beltrán Villamizar et al., 1970, pag 64).

En dichos procesos académicos por lo general se generan diversos imaginarios o ideologías que en ocasiones van en contra de lo que otros piensen o interpreten de cada uno (Jodelet 2019 pág. 01) y esto desde una visión más amplia demuestra que cuando se ingresa a un grupo social lo que posiblemente se genere sea una representación o transformación social que proporciona desarrollo a la sociedad, y que indudablemente tiene la función de reforzar la capacidad del ser humano al desenvolverse en un medio colectivo y en el que se puede demostrar la personalidad o conducta de cada individuo.(Moscovici, 2004).

En contraste con aquellas representaciones sociales en el medio educativo, autores como (Miranda 2016, pág. 20) destacan la comunicación y las interacciones entre grupos de directivos docentes, docentes y estudiantes que permitan la promoción de adecuado liderazgo en actividades académicas y sociales que también permiten un buen clima dentro de la institución y concede retroalimentación de roles en el momento en que alguno de los actores requiera la misma (Miranda Beltrán & Miranda Beltrán, 2016).

En otros contextos la educación inclusiva ha generado que las sociedades tengan la oportunidad de encontrarse con nuevos aprendizajes que fortalezcan su interacción con otros es Entonces cuando Tenemos la oportunidad de encontrar algunos autores Cómo (Echeverría 2017 pág. 19) quien en su investigación demuestra que este proceso no solamente tiene grandes recompensas sino que genera grandes retos en los procesos de adquisición capacitación y ejecución de cualquier proceso inclusivo que se da dentro y fuera de las aulas (Moscovici, 2004).

Por otra parte, al referirse a la educación media y vocacional en la que los estudiantes de grados noveno, décimo y undécimo están adquiriendo herramientas para desenvolverse en la educación superior Y cómo está influida en su proyecto de vida. Este autor resalta que es importante que los estudiantes conozcan diferentes opciones en las que pueden desarrollar o fortalecer sus habilidades ya que esto genera en el futuro menor frustración ya que la escogencia de una carrera profesional ha sido de manera adecuada y consciente (Morales, 2017).

Todo lo anterior se relaciona entre sí con la presente investigación e incluye conceptos de gran importancia para la educación por lo que es importante resaltar el valor que tiene la virtualidad en tiempos de aislamiento, ya que esto está ligado con las prácticas educativas del 2020 y las categorías

de análisis ya expuestas por lo tanto es importante resaltar las investigaciones en las que las plataformas online se justifican como nuevos escenarios de aprendizaje en las que estudiantes y docentes expresan cómo se fortalecen los aprendizajes y el rendimiento académico por medio del uso de dichas plataformas y si estos recursos aportan de forma significativa a la adquisición de nuevos conocimientos (Arias et al., 2020, pág. 5).

Ligado a la educación virtual las representaciones sociales en tiempos de COVID-19 no sólo en el ámbito educativo sino en el social y familiar cambios en los que una crisis o pandemia pueden sumarse a las transformaciones que se generan desde lo gubernamental cuando se trata de estas representaciones en el ámbito colectivo ya que por esto también en la educación se generan algunos mensajes que evitan el contacto social en las instituciones que evitan el contacto social en las instituciones y de allí que radique en influir en la opinión de los demás (Páez & Perez, 2020, pag 7).

Las representaciones sociales los directivos docentes la educación inclusiva media vocacional y del aprendizaje en contexto Logran relacionarse cuándo se analizan diversas posturas que logran transformar la mirada de la educación desde la gestión educativa y los planteamientos que se hacen desde dichas direcciones para que toda la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes, familias, entre otros) sean agentes de cambio y contribuyan a la formación integral de los estudiantes que van en camino a crear su proyecto de vida y la forma como éste puede generar éxito en sus planes

Entonces a partir del problema y los antecedentes se plantea la pregunta de investigación ¿Cómo inciden las representaciones sociales de directivos docentes respecto al aprendizaje en contexto en el Colegio Psicopedagógico la Acacia?

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (RS)

Serge Moscovici fue el creador del concepto RS. En su libro publicado en 1961 “El psicoanálisis, su imagen y su público”, expone las particularidades de esta teoría y nuevo objeto de estudio. Para este autor, las raíces del concepto RS descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim (1968, pág. 25), la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos.

Las representaciones colectivas son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas. Sin embargo, Moscovici considera que en la sociedad contemporánea las variantes del pensamiento social son cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedades. La vida social necesita de un pensamiento organizado pero, para Moscovici, Durkheim no analizó las distintas formas de pensamiento organizado.

En consecuencia, no toda forma de pensamiento organizado es una representación social. De igual forma, no toda producción humana es equivalente, porque hay diferencia entre el mito y la ciencia, y entre ésta y la religión. El concepto de representación colectiva integra todas estas producciones intelectuales y humanas, pero no son similares. Por ello, Moscovici le dio un giro al concepto de representación colectiva considerando la particularidad de la sociedad moderna, específicamente de la sociedad francesa posterior a la segunda guerra mundial. Si el mito era, para las personas de las sociedades llamadas pre modernas, su conocimiento total, entonces las RS son, para la persona contemporánea, sólo una vía para captar el mundo concreto, porque hay otras formas que no son RS: la religión, el

mito, la ciencia. Las RS son producto de la sociedad contemporánea industrial. Moscovici no considera que alguna producción humana esté por encima de otra, simplemente indica que se trata de elaboraciones distintas y que en la sociedad contemporánea, la ciencia invade el pensamiento de la persona de la calle. Ésta es la peculiaridad del nuevo sentido común (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004^a, pág. 120).

2.2.1.1 Organización de las Representaciones Sociales en el contexto Escolar

Las RS son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema. De acuerdo a esto “las representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici 1979, pág. 18).

Las RS no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1986, pág. 10) y además son expresadas por un sector social particular. No hay RS sobre una sociedad ni RS universales sino, contrariamente, sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad. Por ejemplo, si alguien tiene una vaga idea sobre una sociedad, en el fondo la tiene sobre sus dirigentes, su sistema político, su sistema económico, sus ciudades, sus hospitales, o sobre sistemas o prácticas. Las RS sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan. La RS sustituye lo material (externo al sujeto) y lo

representa en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las RS guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo.

2.2.1.2 Caracterizando las Representaciones Sociales para una Escuela Mejor

A continuación, se recrean de forma integradora las características enunciadas por Jodelet y se analizan para el desarrollo de su mejor comprensión teórica, que se muestra en los siguientes momentos: (Perera Pérez, 2005; p. 55-61).

La representación siempre es “de algo y de alguien”. Un objeto social, un acontecimiento o una situación, por su condición de novedoso o desconocido devienen relevante para un grupo en un contexto social determinado. Ello origina la necesidad de ser conocido, comprendido e incorporado al sistema de referentes cotidiano. Se genera así, el proceso de constitución de una representación social sobre “un algo por un alguien”. Es indispensable tener en cuenta la existencia de los dos polos de esta relación; “alguien” que puede ser un individuo, un grupo social, una población o comunidad y un “algo”, genéricamente, denominado “objeto de representación”. Los dos –“el objeto social y el sujeto”– son extremos de un continuo con los que se debe operar simultáneamente. Ellos, desde esta propuesta, no guardan entre sí una relación de determinación lineal sino de interdependencia e interinfluencia mutua, que supera la división racionalista y positivista entre sujeto y objeto. En estas ideas queda expresado cómo esta

teoría concibe lo social en relación con lo psíquico(Rodríguez Maturana & Meza Guazo, 2018, pág. 125).

Las representaciones sociales tienen un carácter constructivo. Es una importante cualidad que distingue a la noción de representación. El acto de representar implica siempre una actividad de constitución y reconstrucción, que puede ser denominada subjetivación. El sujeto en que se representa “algo”, no es la sede o el escenario donde se constituye la representación, sino el “actor” que de manera activa y creativa participa y constituye el proceso representacional. A ello se añade que el sujeto, en el “aquí y ahora” de su vida, reconstruye el objeto de representación a partir de su historia anterior, de las emociones/afectos que el objeto actualiza, de la posición que ocupa en la sociedad y de sus referentes actuales. En este proceso dinámico y complejo se constituye la representación. En él intervienen categorías del lenguaje, códigos, símbolos y prácticas sociales(Rodríguez Maturana & Meza Guazo, 2018, pág. 126).

Estas RS son procesos dinámicos, redificadas en objetos concretos. Su constitución en un proceso de subjetivación hace que estén siempre en constante transformación. Su función de generadoras de comportamientos y relaciones con el medio, define que en esa propia dinámica las prácticas sociales de sujetos y grupos modifiquen tanto al sujeto como al objeto de representación. Son constituyentes activas del espacio social que las constituyó y en este sentido también de los sujetos sociales. Las representaciones sociales no son una reproducción de comportamientos, ni una reacción directa ante un estímulo externo. Esta idea supera postulados conductistas de fuerte arraigo en el contexto histórico donde surgen y ratifica la comprensión de una relación dialéctica entre lo psíquico y lo social como supuesto epistémico de la teoría(Rodríguez Maturana & Meza Guazo, 2018, pág. 126).

2. 2.1.2.1 Carácter cognitivo, simbólico/significante e histórico de las Representaciones Sociales

Las representaciones, afirman Moscovici y Jodelet, tienen carácter cognitivo. En ella se integra a modo de proceso, el conjunto de informaciones, conocimientos que definen y caracterizan el objeto de representación. Dicho conjunto puede ser más o menos variado, más o menos estereotipado, más o menos rico respecto al universo de conocimientos posible. Tienen además un carácter simbólico/significante. El símbolo es uno de los elementos que la integran. Una representación restituye el objeto que está ausente de nuestra percepción inmediata, el que mediante símbolos e imágenes se hace presente. Para Jodelet (1988, pág. 15) esta característica puede ser comprendida por la metáfora de una representación teatral, que permite al auditorio “ver” mediante acciones y palabras, significados abstractos como el amor o la muerte, por ejemplo.

Así, los significados se actualizan mediante imágenes y estas imágenes a su vez inciden sobre los significados. Desde este punto de vista, el contenido simbólico de las representaciones se refiere a la estructura imaginaria de los individuos, que junto a los discursos (manifiestos en el lenguaje) constituyen los medios de expresión de las representaciones. Así mismo, tienen un carácter histórico. Las representaciones sociales se refieren a objetos, hechos y procesos sociales que tienen una naturaleza histórica. No pueden explicarse desvinculadas de las condiciones históricas en las que se han constituido, ni de la propia historia del objeto representado. Los contenidos y características de una representación guardan relación directa con las prácticas, valores y normas sociales prevalecientes en la historia del contexto particular donde se forman. En la constitución de toda representación confluye y participa la historia anterior y las condiciones actuales del contexto social. Este importante rasgo valoriza el papel de la dimensión histórica, un tanto subestimada en el contexto donde Moscovici hace su propuesta (Rodríguez Maturana & Meza Guazo, 2018, pág. 130).

2. 2.1.2.2 Las Representaciones Sociales en otros agentes educativos en el ámbito escolar

Los agentes educativos, funcionarios, profesores, alumnos, padres de familia, construyen RS sobre la escuela, sobre las prácticas escolares y sobre los agentes educativos. En la elaboración de estas RS entran en juego elementos producto de la investigación pedagógica y educativa ("la escuela tiene un método activo"; "la escuela se basa en estándares internacionales de evaluación", por citar dos ejemplos), así como las apreciaciones que periodistas y conductores de programas de televisión o radio exponen ("la educación privada es mejor que la pública"), hasta algunos elementos producto de creencias bastante arraigadas en los padres de familia y en profesores ("es necesario mantener la disciplina y el orden"; "ese maestro estricto es muy bueno"). Lo anterior ilustra la importancia que tiene el estudio de las RS para la investigación educativa en nuestro país, situación que ha sido visualizada por diversos investigadores e investigadoras del país. El estudio de las RS de los actores de la educación permite conocer el interior de las escuelas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos.

En esta parte de nuestra exposición es necesario considerar la peculiaridad de la producción en RS en el ámbito educativo.

Las RS no solo determinan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales. Así, las RS son un pensamiento constituido y constituyente.

2.2.1.3 Factores que Determinan las Representaciones Sociales en un contexto escolar

Las representaciones sociales (RS) son solo una expresión del conocimiento de sentido común. Las RS son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004b, pág. 119).

Las RS las expresa un sujeto y se refieren a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, etc. Resta enfatizar en la importancia que reviste la teoría y estudio de las RS en la investigación educativa. Habría que decir, simplemente, que se trata de una problemática emergente dentro de las ciencias sociales.

Un plan de estudios podrá estar finamente diseñado porque tomó en cuenta las demandas sociales del momento, las demandas de la disciplina que se enseña y la coherencia entre los contenidos y su secuencia; sin embargo, los actores educativos, maestros, estudiantes y autoridades son quienes se encargarán de instrumentarlo. Por ejemplo, las creencias de algunos de ellos sobre lo que es la formación ideal, o sobre la forma de enseñar, o bien la familiaridad con los contenidos pueden propiciar giros en el diseño de ese plan de estudios.

Para Berger y Luckmann (1989, pág. 20), son distintos niveles de interpretación los que realizan el filósofo, el sociólogo y el hombre de la calle. El primero tiene interés en el conocimiento científico y su lógica; el segundo en las nociones derivadas del sentido común, esto es, una interpretación de las

interpretaciones que realizan las personas en su escenario cotidiano; el tercero, una interpretación de primer grado que es la que se emprende en su mundo inmediato o cotidiano. El filósofo cuestiona las formulaciones científicas y busca que sean lo suficientemente coherentes y lógicas conforme un enfoque metateórico y teórico; el segundo hace una interpretación de las acciones inmediatas, esto es, trata de encontrar el sentido de las acciones sociales de los actores inmersos en un escenario social; el tercero se mueve en el mundo social inmediato o cotidiano y utiliza los instrumentos y saberes para cada caso (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004b, pág. 122).

Para Durkheim, la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos. Moscovici considera que en la sociedad contemporánea las variantes del pensamiento social son cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedades.

Este nuevo escenario social propicia una fragmentación de los espacios vitales y una mayor información en algunos sectores de la población urbana. Los grados de información dependen de diversas circunstancias socioeconómicas, tales como la escolaridad, la ocupación, los ingresos, la colonia o zona donde se habita, etc. En este escenario fragmentado es en donde se construyen las RS y en esto radica la diferencia fundamental con las representaciones colectivas analizadas a principios del siglo XX por Durkheim. En esta diversidad social, sólo se pueden compartir algunas ideas, puesto que la mayoría de las RS se encuentran delimitadas por circunstancias sociopolíticas que rebasan la voluntad de los individuos. La incorporación de imágenes y de representaciones no puede ser extensiva, sino delimitada.

2.2.1.4 Funciones de las Representaciones Sociales en la Formación académica y personal de los estudiantes

De acuerdo con lo estudiado hasta el momento, es importante tener en cuenta las funciones que estas representaciones tienen en esa formación estudiantil desde un contexto académico establecido en aulas de clase, en donde, cada uno de los actores educativos caracteriza sus sentires y percepciones de su ámbito y mirada. Estas se determinan de acuerdo con el rol que cumplen en el proceso educativo, siendo la *Función de conocimiento o saber (saber práctico de sentido común)*, en las que las representaciones sociales permiten comprender y explicar la realidad; así mismo adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, con los esquemas cognitivos y valores, de modo asimilable y comprensible para ellos. Ellas facilitan -y son condición necesaria para- la comunicación social. Definen el cuadro de referencias comunes que permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento ingenuo.

De igual forma, en la *Función de guía u orientación del comportamiento*, las representaciones sociales permiten guiar los comportamientos y las prácticas; establecen el tipo de relaciones apropiadas para el sujeto. La representación conforma un sistema de anticipaciones y expectativas; constituyendo por tanto una acción sobre la realidad. Ella define lo que es lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado. También la *Función facilitadora de la comunicación*, determina que las representaciones sociales son condición necesaria del proceso de comunicación humana. Ellas definen el marco de referencias o códigos comunes que facilitan el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento social. Tienden a reducir indefiniciones y a minimizar lo "impreciso o ambiguo". Hacen posible la permanente necesidad del hombre de comunicarse y entender. Los intercambios sobre determinado objeto o hecho social, serán indudablemente más fáciles y fluidos cuando se

desarrollan entre sujetos que poseen elementos representacionales comunes o afines.

Por otra parte, la *Función de mantenimiento de la identidad grupal* confirma que las representaciones sociales contribuyen en la definición de la identidad y permiten establecer lo específico de cada grupo; permiten la elaboración de una identidad social y personal gratificante, o sea, compatible con el sistema de normas y valores sociales e históricamente determinados. Las representaciones que participan en la identidad de un grupo, también juegan un rol importante en el "control social" que este ejerce sobre sus miembros, especialmente, en los procesos de socialización. Así mismo la *Función justificativa* permite a posteriori justificar un comportamiento, explicar las conductas asumidas por los participantes de una situación. Esta función se vincula estrechamente con la tenacidad o firmeza de las representaciones sociales de un grupo ante situaciones competitivas o de conflicto. Desde la fuerza que pueden adquirir las representaciones vinculadas con las relaciones grupales, se justifican y preservan diferenciaciones sociales entre grupos y se llegan a estereotipar las relaciones entre sí.

Las *Funciones sustitutiva y función icónico-simbólica* se ubican en el terreno de los procesos cognitivos operantes en las representaciones sociales. Ellas funcionan como imágenes o constructos que sustituyen u ocupan el lugar de la realidad a la que se refieren, al tiempo que participan en la construcción del conocimiento sobre dicha realidad. Desde su función sustitutiva, la representación permite hacer presente un objeto o hecho de la realidad social, a través de imágenes o símbolos que suplantán y recrean la realidad. Finalmente la *Función propiciatoria o de contribución al cambio social* indica que cuando los sujetos comprenden y actúan sobre su realidad de manera activa se constituyen en agentes de cambio. En determinadas circunstancias sociales y desde sus propias representaciones pueden modificar la realidad de manera gradual y casi imperceptible o de forma rápida y

ostensible. En el momento en que sujetos individuales o singulares cuestionan su realidad; son portavoces de nuevos conocimientos o modos de comprender la situación y generan nuevas alternativas de pensar y hacer que crean o transformen representaciones sociales. La funcionalidad de las representaciones sociales, aquí analizadas, fundamenta su capacidad para constituir y transformar al sujeto y a su realidad desde la articulación dialéctica de lo individual y lo social. Mérito que es imposible de hurtar a esta teoría más allá de acuerdos o discrepancias (Rodríguez Maturana & Meza Guazo, 2018)

2.2.1.5 Estructura y contenidos de las representaciones sociales

Los seres humanos, al formar parte de un grupo social comparten un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones, generadas y desarrolladas en y por el propio grupo. Esto es lo que constituye el contenido de las representaciones sociales, las cuales están integradas por formaciones subjetivas tales como: opiniones, actitudes, creencias, imágenes, valores, informaciones y conocimientos. Éstas se estructuran alrededor de tres componentes fundamentales: la actitud hacia el objeto, la información sobre ese objeto y un campo de representación donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos (Moscovici & Hewstone, 1988, pág. 10):

Inicialmente se encuentra la actitud, la cual podría describirse como la dimensión afectiva de la representación; imprime su carácter dinámico, y expresa una orientación evaluativa en relación al objeto de la misma, orientando el comportamiento hacia el objeto, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Según Moscovici, es la dimensión que devela la orientación favorable o desfavorable hacia el objeto.

Luego está la información que es la dimensión que da cuenta de los conocimientos en torno al objeto de representación; su cantidad y calidad es variada; y está influida principalmente por la pertenencia grupal y la inserción social, puesto que ésta determina el acceso a la información. En palabras simples, el conjunto de cosas que se “sabe” sobre él. La información presenta dos caras complementarias: cuantitativamente, refiere la cantidad de informaciones o conocimientos y, cualitativamente concierne al tipo de informaciones que poseen (calidad, completa o incompleta, verdadera o falsa).

En tercer lugar está el campo de representación que sugiere la idea de un modelo como unidad jerarquizada de las informaciones, y está referido a como se organizan los contenidos representacionales, en una estructura funcional determinada. Este modelo significa los aspectos y contenidos concretos, sobre los que se organiza y contextualiza la representación. Sus contenidos ponen de manifiesto los procesos generativos y funcionales, constituidos en la interrelación recíproca con el contexto social. A partir de la estructura tridimensional propuesta por Moscovici, en los últimos años ha venido tomando solidez y auge la llamada Teoría del Núcleo Central. La misma pretende explicar la estructura de las representaciones desde una perspectiva que privilegia un tanto la arista cognitiva. Su autor Jean-Claude Abric, plantea que una representación puede ser descrita e identificada cuando se aprehende su contenido y estructura. Desde esta propuesta las representaciones y sus dos componentes funcionan como una entidad sistémica, donde cada parte tiene un papel específico y complementario respecto a la otra. La Tabla 7 (Ver Anexos) resume las características de los dos sistemas(Rodríguez Maturana & Meza Guazo, 2018).

2.2.1.6 Mecanismos de formación de las representaciones sociales

Para llegar a conformarse la representación es imprescindible que ocurran dos procesos: la objetivación y el anclaje, fases que se encuentran muy ligadas por el hecho que una presupone a la otra, muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales; y esclarecen una importante propiedad del sentido común devenida una de las funciones básicas de las representaciones sociales: integrar lo desconocido y novedoso. Tan sólo la representación objetivada, naturalizada y anclada es la que permite explicar y orientar nuestros comportamientos (Jodelet, 1986, pág. 10).

De acuerdo con Moscovici (1961 pág. 12) la objetivación o el aspecto social en la representación, es el proceso mediante el cual los elementos abstractos, conceptuales se transforman a imágenes concretas, elementos icónicos; lo abstracto sufre una especie de "reificación o cosificación" y convierte en algo concreto y familiar lo esencialmente conceptual y ajeno. A través de este proceso, los diferentes grupos sociales y los sujetos que los integran se apropian de las informaciones y los saberes sobre un objeto. El núcleo figurativo de dimensiones sociales del contexto donde se desenvuelven los sujetos y los grupos sociales. Se reconocen tres fases:

a) *Construcción selectiva.* Permite la apropiación de los conocimientos relativos al objeto de representación, se seleccionan y descontextualizan los elementos que resultan significativos para el individuo y donde la pertenencia social juega un papel vital.

b) *Esquematización estructurante.* Fase en la que propiamente se forma el núcleo figurativo. Permite la organización coherente de la imagen simbólica del objeto, dotando a los sujetos de "su visión de esa realidad".

c) *Naturalización:* la imagen, los elementos que constituyen el núcleo adquieren existencia propia, despojado en lo posible de niveles de abstracción funcionan como categorías sociales del lenguaje. Una representación se

constituye a través del proceso de Objetivación(Rodríguez Maturana & Meza Guazo, 2018).

2.2.1.7 Las Representaciones Sociales desde los Directivos Docentes

Se debe considerar un grupo humano (docentes y directivos) que presenta un corpus organizado de conocimientos, producto del ejercicio docente efectuado durante sus años de servicio en la educación de este país. Asimismo, un conjunto de representaciones enraizadas en la cultura educativa con características muy marcadas en todo el territorio nacional. Estas son las representaciones que son posibles de modificar, siempre y cuando los intentos de mejora, ya sea a través de nuevas políticas educativas o intentos de reforma escolar, las consideren al momento de su implementación. De no ser así, y como bien lo señala Eisner (1985, pág. 25), todo intento de mejora va directo al fracaso.

Por todo lo anterior, al momento de intentar implementar cambios a nivel de política educativa en el interior de cada escuela o liceo, hay que tener presente que existen elementos constitutivos de la representación social que juegan, dependiendo de cómo se aborden, en favor o en contra de esta implementación. Al considerar a los docentes y directivos en sus representaciones sociales, pedagógicas, afectivas y psicológicas, no solo se toma su “parecer” para que éste asuma con mayor entusiasmo el cambio, sino que amplía su campo de representaciones en torno a las políticas o modificaciones que se quieren instaurar.

Finalmente es posible señalar, que las representaciones sociales de docentes y directivos se encuentran arraigadas en el pensamiento del sentido común, más que de un tipo de conocimiento más científico. Esto se asume por la falta de instancias más profesionales, como la recogida de datos,

percepciones por parte de los distintos actores, que favorezcan la toma de decisiones(Zamora, 2019).

2.2.2 Aprendizaje Basado En Contexto

El contexto es cómo damos sentido a la experiencia, al distinguir entre lo que es relevante e irrelevante. Por ejemplo, al leer un libro, el significado de cada palabra y frase se transmite no sólo por sus propias características, sino también por su ubicación en relación con otras palabras o ilustraciones. Hasta hace poco, la educación ha sido diseñada para minimizar los efectos del contexto en el aprendizaje, por lo que los niños pueden obtener conocimiento universal y tomar los exámenes que son apropiados Cualquiera que sea la ubicación, hora del día, o sus alrededores. Sin embargo, muchas profesiones, como la medicina, el arte, o la ingeniería, requieren conocimientos profesionales generales a aplicar en contextos específicos. También necesitan conocimientos prácticos que se construirán a partir de trabajar en muchas situaciones diferentes. Así que la comprensión de cómo el contexto se relaciona con el aprendizaje es esencial para la innovación pedagógica.

El aprendizaje de los niños pequeños está ligado a contextos de tiempo, lugar, personas, objetos, por lo que viven "en el ahora '. A medida que maduran, los niños son cada vez más capaces de crear contexto aplicando el conocimiento generalizado a una situación. Para niños y adultos, este proceso puede ser apoyado por herramientas para acceder al conocimiento en el contexto y para abstraer el conocimiento general a través de múltiples contextos.

Lazos de aprendizaje contextuales junto a pedagogías cubiertas en ediciones anteriores del informe Innovar Pedagogía, incluyendo geo-learning, el aprendizaje sin problemas, el aprendizaje basado en eventos, el aprendizaje de la multitud y consulta ciudadana. El tema común es el aprendizaje que viene de estar situada en y entender un contexto, ya partir de la presentación

de informes y la comparación de los acontecimientos a través de múltiples contextos. Como un enfoque de la educación, el aprendizaje contextual consiste en ayudar a los estudiantes a aprender del mundo que les rodea, y para ver cómo los principios de la ciencia y la sociedad en general se relacionan con su vida cotidiana.

A menudo no es fácil de tomar lo que se aprende en un contexto y aplicarlo en otro. Las palabras y las ideas varían de acuerdo a su contexto. Una palabra como 'set' en inglés tiene significados muy diferentes en una cocina, una pista de tenis y un aula de matemáticas. Del mismo modo, es posible que las ideas y actividades para ser re-interpretado de un contexto a otro, y los elementos de datos recogidos en determinados lugares pueden tener que ser revisado o modificado antes de que puedan ser utilizados de manera más general. Así que el aprendizaje basado en el contexto es un medio poderoso para entender lugares y eventos, y para conectar el conocimiento general con la vida cotidiana, pero requiere habilidad en la interpretación localizadas palabras, conceptos y datos(*Aprendizaje Basado En Contexto - Innovating Pedagogy*, n.d.).

2.2.4.1 Modelos en la enseñanza de las ciencias y la Enseñanza de las Ciencias Basada en Contexto

La ciencia contiene un amplio espectro de conocimientos y son varias las representaciones disciplinares que hacen parte del currículo de ciencias en la educación básica y media, demuestra esto una condición requerida, el currículo interdisciplinar; en esta línea y para comprender mejor la complejidad del conocimiento, los científicos usualmente desarrollan modelos. En la enseñanza de las ciencias se crean modelos sobre los modelos científicos, es decir, hay una transposición didáctica, en este tránsito suceden nuevas lecturas, interpretaciones y relaciones que

demandan previamente la comprensión teórica y representativa del modelo (Quijano, 2018, pág. 3.).

Los modelos científicos son creaciones que representan algún aspecto de la realidad y constituyen un recurso en la interpretación y comprensión de la teoría(Quijano, 2018, pág. 3).

En términos de Chamizo & García Franco (2010, pág. 13) Los modelos (m) son representaciones, basadas generalmente en analogías, que se construyen contextualizando cierta porción del mundo (M) con un objetivo específico. La perspectiva de Fourez, (2006, pág. 47) señala que, los modelos parten siempre de una visión relacionada con la vida cotidiana, una visión espontánea, evidentemente condicionada por la cultura, Acevedo Díaz et all (2017, pág. 3), muestran algunas características de los modelos científicos, originalmente expuestas por Oh, P.S. & Oh S. J. (2010, pág. 10) bajo la denominación de subtipos, a saber:

- Significado de modelo científico: Representación de un objeto, sirve como un "puente" que conecta una teoría y un fenómeno.
- Propósitos de la modelización: Describir, explicar y predecir fenómenos naturales y comunicar ideas científicas a otros.
- Multiplicidad de modelos científicos: Es posible el desarrollo de múltiples modelos en la ciencia dado que, los científicos pueden tener diferentes ideas sobre cómo se ve un objeto y cómo funciona, y porque hay una variedad de recursos semióticos disponibles para construir modelos.
- Cambio en modelos científicos: Los modelos científicos se prueban tanto empírica como conceptualmente y cambian junto con el proceso de desarrollo del conocimiento científico.

- Usos de modelos en el aula de ciencias. En las clases de ciencias, no solo los profesores sino también los estudiantes pueden aprovechar los modelos, participar en diversas actividades de modelado.
- Limitaciones de los modelos científicos: estos hacen referencia a un aspecto específico del objetivo, con un grado de precisión limitado. Por lo que se hace necesario ver varios modelos con los cuales se amplíe y se construya una explicación más compleja del objetivo

Dentro de las estrategias de enseñanza que el colegio está utilizando, destaca el Aprendizaje Basado En Problemas (ABP), adaptado al emprendimiento en la población de educación media, entendiéndose que se promueva el proyecto de vida y la formación integral de sus estudiantes como herramienta de formación paralela al conocimiento académico. Esta propuesta de formación cuenta con las siguientes características:

- La enseñanza del emprendimiento debe focalizarse en la resolución de problemas contextualizados para docentes y estudiantes, ello permite compartir y desarrollar
- significados, y transformar la clase en una comunidad de aprendizaje, consolidando así alternativas didácticas específicas para cada contexto socio-cultural.
- Asumir la enseñanza del emprendimiento desde su naturaleza autopoiésica, posibilita la generación de nuevos procesos emprendedores a partir de la comunicación y la negociación en
- la clase, ello genera creatividad sostenida y otorga mayor nivel de impacto a la formulación y resolución de

problemas y, especialmente, genera nuevos problemas y procesos de formación.

- Estos aspectos posibilitan superar las particularidades encontradas en la caracterización del estado actual del problema, como la influencia de corrientes teóricas tradicionales y de la escuela activa, y las diferencias entre el currículo propuesto y el currículo desarrollado en la práctica, por cuanto contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de ciudadanos emprendedores
- Institucionalizar en la educación media técnica de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI o de cualquier otra institución educativa con características similares, las orientaciones didácticas que propone esta investigación a través de un proceso que implica la socialización, la experimentación, la evaluación y la expansión (Campos & Méndez, 2013, pág. 65).

2.2.3 Educación Inclusiva

2.2.3.1 Definiciones de la educación inclusiva

El concepto de educación inclusiva tuvo un auge en su desarrollo a partir de estudios y programas educativos que examinaron la situación que enfrentaba la población infantil con discapacidad o necesidades especiales. Estos análisis pusieron en evidencia la falta de estrategias para garantizar el derecho a una educación de calidad entre estas poblaciones y provocaron una discusión más amplia del concepto en tres sentidos. Primero, promovieron la idea de que crear espacios aislados para atender exclusivamente a poblaciones con necesidades especiales generaba una consecuencia negativa: la segmentación de sistemas educativos y el aislamiento de las poblaciones atendidas (de la Cruz Orozco & de la Cruz Orozco, 2020).

Segundo, el concepto de educación inclusiva se vio como un objetivo no solo para los estudiantes con capacidades especiales, sino para la diversidad de estudiantes que integran las comunidades escolares, en particular para quienes han enfrentado barreras de acceso a la educación en forma sistemática: minorías étnicas y lingüísticas, poblaciones con desventajas académicas, migrantes, mujeres, entre otros. Tercero, fue evidente que era necesario deconstruir los supuestos sobre las condiciones que favorecen la educación inclusiva (Moliner, 2013, pág. 15). En este sentido, la discusión dejó de suponer que son los estudiantes quienes deben adaptarse a las características de la escuela para dar paso al principio de que son las escuelas las que deben ajustarse para atender a todos los estudiantes, sin importar su origen y características.

En el nivel escolar que analizamos, la Educación Media Superior (EMS) aún está lejos de los niveles de cobertura total que se plantearon para el ciclo escolar 2022, hay poca información confiable sobre el acceso a la educación para población con necesidades especiales y se sabe que en el 55%

de los planteles no hay rampas de acceso para población con discapacidad motriz (INEE, 2018).

Para lograr este objetivo, se propuso, en primer lugar, un planteamiento curricular incluyente, es decir, contar con un currículo flexible que fomentara el aprecio por la diversidad, eliminara la discriminación y entregara con oportunidad los libros de texto. En segundo lugar, se destacó la necesidad de garantizar condiciones equitativas para las escuelas con mejoras en su infraestructura y equipamiento, en sus prácticas de gestión y sistemas de participación, y en el sistema de supervisión y apoyo por parte de autoridades educativas.

En tercer lugar, se planteó garantizar educación pertinente y de calidad a estudiantes indígenas y a hijos de jornaleros migrantes, y en cuarto, completar la transición de educación especial a educación inclusiva, lo cual se entiende como asegurar una oferta educativa pertinente para estudiantes superdotados; eliminar las barreras de acceso que los estudiantes con discapacidad enfrentan para asistir a una escuela regular; formar a docentes para que trabajen con base en los principios de la educación inclusiva; mejorar la infraestructura y tecnologías disponibles en las escuelas; implementar estrategias para alcanzar la igualdad de género; y seguir otorgando becas que permitan a todos los estudiantes completar sus trayectorias escolares (de la Cruz Orozco & de la Cruz Orozco, 2020).

2.2.3.2 La educación inclusiva como referente para el aprendizaje en contexto

Resulta innegable la relación entre el aprendizaje en contexto y la formación en educación inclusiva, ya que las diferencias inherentes a cada individuo de una comunidad educativa propician la integralidad de los términos y su estudio conjunto. Por un lado, Blanco (2005, pág. 15) menciona que un punto de atención en los sistemas educativos para atender la diversidad

ha sido la educación inclusiva, para eliminar las barreras que experimentan muchos alumnos. De esta manera, las escuelas inclusivas desarrollan medios de enseñanza que beneficien a los alumnos y contribuyan al desarrollo profesional del docente para responder a las diferencias tanto grupales como individuales. A su vez, Booth y Ainscow (2002, pág. 11) mencionan que la inclusión implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para atender la diversidad del alumnado; se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, un espacio en el que todos los agentes educativos puedan convivir y uno de los pilares importantes sea la cooperación dentro de la misma institución. Pues, la inclusión supone evitar toda forma de discriminación y exclusión educativa; para ello es necesario reducir en gran medida todas aquellas barreras que impiden o hacen difícil el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, crear escuelas de calidad en un marco de inclusión para favorecer a la diversidad (Echeita y Duk, 2008, pág. 20). Entonces, desde la perspectiva de estos autores, una escuela de calidad, debería suponer una escuela inclusiva que responda a las necesidades de todos los alumnos por igual (XIV CNIE – San Luis Potosí – 2017 – XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, n.d.).

2.2.3.3 Percepciones de Educación Inclusiva

En relación con las percepciones que se tienen sobre la educación inclusiva, (Moss, 2002, pág. 33) en su estudio analizó a partir de las visiones de un padre, dos docentes (apoyo y titular), un administrativo y un académico universitario las políticas de inclusión que se implementaron en Tasmania y Australia entre 1996 y 1998. En el estudio de tipo cualitativo se interpretan los significados presentes en los discursos de los agentes educativos y se describen las problemáticas asociadas al proceso de inclusión. Es importante

mencionar que en el estudio se muestra una preocupación de los padres y de los docentes en cuanto al proceso de aceptación de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula de clase, las dificultades que se encuentran en el diario vivir para poder brindar una educación de calidad al interior del aula de clase, la necesidad de contar con cursos de capacitación docente y con un proceso de sensibilización hacia la diferencia(Hernández et al., n.d.).

Por su parte, (Vásquez-Orjuela, 2015, pág. 5) describe y compara las políticas de inclusión de Colombia y Chile; afirma que los dos países a lo largo de varios años han producido cambios importantes para promover una educación de calidad para los estudiantes con necesidades educativas especiales; y sugiere realizar un seguimiento a las políticas públicas y a los programas para garantizar que éstos se implementen en la vida real, aplicar evaluaciones periódicas a los procesos que se adelantan, a los estándares y a los protocolos para garantizar una educación de calidad, y para mantener un contacto permanente con los actores involucrados en la política de inclusión.

2.2.3.4 Políticas que apoyan la educación inclusiva

En 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos firmada por las Naciones Unidas y los países miembros evidencia el consenso sobre la necesidad de establecer un acuerdo para la protección de los derechos humanos, y para reconocer la dignidad y la igualdad para todos los miembros de la familia humana como base de la libertad, la justicia y la paz en el mundo (Kanter, Dammiani, & Ferri, 2014, pág. 13). Posteriormente, las Naciones Unidas adoptaron el Convenio Internacional sobre los Derechos Culturales, Sociales y Económicos (artículos 13 y 14) y el Convenio Internacional sobre Derechos Políticos y Civiles en los cuales se asume a las personas con discapacidad como un grupo a ser protegido; se reconoce el derecho a la educación para todos, y se establecen normativas internacionales para

garantizar la educación para las personas con discapacidad (Kanter, Dammiani, & Ferri, 2014, pág. 14).

En Noviembre de 1989 la Convención de los Derechos del Niño, en los artículos 23, 28 y 29 hace referencia a los derechos niños para acceder a la educación; menciona las necesidades especiales de los infantes con discapacidad; establece el acceso efectivo a una educación de calidad; confirma el derecho a la libertad y a la educación para todos; promueve la participación libre y productiva de las personas con discapacidad en la sociedad con respeto a los valores culturales y a la identidad (Kanter, Dammiani, & Ferri, 2014, pag 16) 25 En 1993 las Naciones Unidas adoptan las Reglas para la Equidad en las Oportunidades para las Personas con Discapacidad en las que se ve reflejado el compromiso de la comunidad internacional para responder a las necesidades de las personas con discapacidad y apoyar el desarrollo de diversas habilidades(Hernández et al., n.d., 2018, pág. 5).

Un ejemplo de ello es la norma No. 6 en las que se establece que los programas educativos serán desarrollados en contextos integrados y que los estudiantes con discapacidad serán reconocidos como participantes iguales dentro del sistema educativo. A pesar de que la normativa se es una ley internacional en ella se establecen procedimientos para realizar el monitoreo y el reporte de lo que se está implementando en el área de la educación (Kanter, Dammiani, & Ferri, 2014, pág. 15). La Declaración de Salamanca (España, 1994) la cual se llevó a cabo bajo la coordinación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) confirma la necesidad de brindar educación igual para todas las personas con necesidades educativas especiales que viven alrededor del mundo; promueve la educación especial y la educación inclusiva; plantea algunas estrategias para orientar los niveles de educación especial en las que se tienen en cuenta las necesidades de los educandos que presentan discapacidad; reconoce las

visiones diferentes sobre la educación inclusiva que se da en los diferentes países del mundo.

En Colombia, la normatividad se encuentra relacionada con la Constitución Política, la Ley General de Educación, la Resolución 2565 (2003), la Ley 1618 (2013), el Decreto 366 (2009) y el Decreto 1421 (2017). A continuación, se describe cada uno de ellos. La educación en Colombia se considera un derecho de la persona y busca que los sujetos accedan al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Artículo 67. Derecho a la Educación para las personas en condición de discapacidad. (República de Colombia, 1991, pág. 29) Por su parte la Ley General de Educación contempla la necesidad de desarrollar una política de integración dentro de las instituciones educativas oficiales, con el fin de eliminar todas las formas de discriminación y exclusión en contra de las personas con discapacidad, equiparar las oportunidades de dicha población y garantizar su derecho a la educación. Artículo 46. Establece la necesidad de organizar de forma directa o a través de convenios, acciones pedagógicas y terapéuticas programas que faciliten el proceso de integración académica para la población con discapacidad. Artículo 47. El Estado Colombiano debe brindar apoyo y fomento para la integración educativa de las personas con discapacidad, comprometiéndose a apoyar las instituciones y fomentar programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de las personas con discapacidad (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994, pág. 30)

2.2.3.5 Enfoque de Inclusión en la Educación Media y Vocacional

Los estudios recientes sobre inclusión hacen hincapié en lo que la escuela debe promover para garantizar atención y participación de todos los estudiantes, sin importar sus características, y dejan de centrar la discusión en aquello que los estudiantes no tienen o no hacen.

Si bien se sabe del grado de inclusividad en este nivel educativo en términos de disponibilidad de escuelas (cobertura), no existen estudios sobre la educación inclusiva como parte de las dinámicas cotidianas o de una inclusión entendida como un conjunto de principios transversales que guíen la práctica escolar. Lo que sabemos se reduce a la existencia de términos en la normativa nacional o a la existencia de programas nacionales que buscan promover una educación inclusiva, sin que en realidad se conozca la efectividad de esos programas (de la Cruz Orozco & de la Cruz Orozco, 2020, pág. 20).

2.2.4 Directivos Docentes y su relación con el Aprendizaje en Contexto

Resulta necesario comprender primero las generalidades del contexto de educación inclusiva como el escenario en el que se desenvuelven los directivos docentes que directamente se ven involucrados en el mismo, entendiendo que ellos son los encargados de dirigir las denominadas Comunidades Educativas, que son proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases (Ferrada & Flecha, 2008). Estas experiencias se caracterizan por atender las particularidades de cada contexto social, cultural y político; entienden la educación como el conjunto de prácticas sociales que permiten promover el desarrollo y la socialización de sus miembros, concibiéndola como una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto, apartándose así de la idea exclusiva de educación formal y escolar (Beltrán 2015, pág. 3.).

En estas comunidades de aprendizaje, los directivos docentes tienen la función y la obligación de orientar los procesos educativos e integradores de la comunidad, y son ellos, por su formación académica, experiencia y capacidades de liderazgo, quienes deben guiar a los docentes en la implementación de los procesos, velar porque los estudiantes integren los principios institucionales, garantizar a los padres de familia el cumplimiento de sus objetivos formadores, y escuchar a toda la comunidad en general sobre aquellas situaciones que puedan presentarse, para buscar una solución efectiva y potenciadora de los recursos con los que cuentan.

2.2.4.1 Enfoques de los Directivos Docentes en Educación Inclusiva

Los directivos docentes deben tener un perfil de formación muy completo, iniciando por la académica y dirigencia, fundamental en su rol directivo, y también, de forma paralela e integradora, deben poseer una formación en educación inclusiva, que permita potenciar las características y diferencias de su comunidad educativa en un ambiente de aprendizaje armónico y funcional. Dentro de estos enfoques se destacan:

Enfoque e Educación Inclusiva: Colombia ley general de educación con principio de integración y MEN, España atención a la diversidad en la ley orgánica y universitaria.

Responsables y Recursos: Colombia secretarías de educación encargadas y la universidades tienen autonomía regulada por el MEN, España administración de las comunidades autónomas las responsables.

Grupos De Atención Prioritaria: Colombia lineamientos para la atención educativa a poblaciones vulnerables, España ley 2 de 2006 define los conceptos.

Estrategias De Enseñanza Y Aprendizaje: Colombia aulas de apoyo especializada y unidades de apoyo integral, España profesor de apoyo especializado.

Centros Educativos Y Diseño Curricular: Colombia adaptación del PEI a las necesidades de sus educandos, España tres tipos de escuelas de acuerdo al nivel de funcionalidad del alumno.

Niveles Educativos: Colombia inclusión en todos los niveles de formación, España legislación clara en todos los niveles.

Formación Docente: Colombia equipo nacional y territorial de formadores, formación no continua de docentes, España centros de profesores para formación.

Participación De La Comunidad: Colombia organizaciones sin ánimo de lucro de cada tipo de necesidad, España 157 comunidades de aprendizaje.

Evaluación Y Seguimiento: Colombia índice de inclusión educativa, España index para la inclusión y otros indicadores(Beltrán Villamizar et al., 2015, pág. 10).

El ideal del directivo docente, además de la necesaria preparación para la gestión y gerencia educativa, requiere, según Castillo (2015, pago 20), una preparación académica más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja y dar respuestas de calidad en la formación de un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad, capaz de construir escenarios de aprendizaje y garantizar una educación inclusiva. Para las unidades de desarrollo docente la educación inclusiva constituye una oportunidad para hacer la tarea educativa de maneras diferentes.

Para ello, es necesario articular teoría y práctica, tener conciencia de las teorías que se aplican, propiciar espacios reflexivos para ampliar la percepción de lo que significa educar, en y para la diversidad. Por lo tanto, avanzar hacia una educación inclusiva requiere a partir de la realidad del entorno, tener claro hacia dónde se orienta la educación e implementar ambientes adecuados. Las conclusiones señalan que la educación inclusiva en la formación docente se constituye en una herramienta para atender la diversidad: oportunidad e igualdad para todos(Castillo Briceño, 2015, pág. 2).

2.2.4.2 Prácticas pedagógicas inclusivas: conocimiento por parte de los directivos.

Resulta importante resaltar en este capítulo la importancia de conocer las practicas pedagógicas inclusivas, entendiendo que un directivo docente debe ser capaz de propiciar espacios en los que sus estudiantes fortalezcan sus diferencias y se generen espacios que favorezcan las habilidades de todos, sin segregar por las mismas. Requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a

las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas (Sierra et al., n.d, pág. 4.). Estas prácticas pedagógicas inclusivas, requieren por parte de los directivos docentes que posean las siguientes características:

- el reconocer las necesidades de las personas y su propia atención frente a estas necesidades,
- la valoración, evaluación y establecimiento de una atención inclusiva frente a las características de la persona (cultura, género, religión, entre otros),
- trato equitativo,
- promoción del sentido de pertenencia con la convivencia adecuada dentro de la comunidad educativa y
- trabajo cooperativo. Los principios fundamentales para determinar las prácticas pedagógicas que fomenten la educación inclusiva, desde:
- la Presencia. todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.
- la Participación. todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos.
- el Progreso. todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantan en el aula y en el centro. (Sierra et al., n.d, pág. 4.).

2.2.4.3 Dirección Inclusiva: Importancia de la figura del directivo en un escenario de educación inclusiva

El término “dirección Inclusiva” no solo es la figura del director de los centros, sino a la existencia de una dirección colegiada que trabaja mejorando las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, que es eficaz y está comprometido con los valores de la inclusión, y que es capaz de estimular y apoyar procesos de reflexión y debate continuos entre todos los miembros del centro con el propósito de iniciar el camino de la mejora.

El liderazgo ejercido por quienes ocupan puestos directivos, a nivel de centros educativos, juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas. Las escuelas inclusivas buscan el cambio y la mejora continua mediante el establecimiento de un sentido de comunidad y determinando las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de mostrar vías de cambio hacia una escuela con “cultura más inclusiva”.

El liderazgo inclusivo es llevado a cabo por una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con la responsabilidad aceptada de que todos los niños deben aprender y participar de la vida académica y social del centro. Las instituciones deben impulsar los procesos necesarios para garantizar la inclusión y la participación del alumnado en la vida del centro, ofrecer una educación de calidad para todos, contar con el esfuerzo compartido. Un liderazgo comprometido con los valores de la inclusión debe estimular y apoyar procesos de reflexión y fomentar el debate continuo entre todos los miembros del centro con el propósito de iniciar el camino de la mejora educativa de la comunidad educativa y alcanzar los objetivos marcados en las diferentes normativas educativas (Batenero & Fernández, 2013, pág. 7).

Essomba (2006, pág. 6) define el liderazgo inclusivo como un liderazgo donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, y orientar la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro.

Así pues, en el caso de una “educación inclusiva”, un enfoque del liderazgo asociado a la institución, y por tanto, a la comprensión de las características particulares de las “organizaciones”, sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades, da importancia a la actuación de los docentes y directivos en contextos concretos, así como a la de todos los sujetos en la comunidad de la organización. En consecuencia, en un enfoque de educación inclusiva en el centro escolar se considera el liderazgo compartido y se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad.

2.2.4.4 Buenas Prácticas para el Liderazgo Educativo

Entendiendo que este liderazgo inclusivo representa un escenario en el que las acciones de esa figura de director deben estar encaminadas a propiciar oportunidades de crecimiento y desarrollo personal y académico de cada uno de las estudiantes desde sus diferencias, utilizándolas como herramienta de potenciación del mismo grupo, se considera que un directivo docente que propicie un liderazgo inclusivo deben incluir:

Desarrollo de una cultura escolar inclusiva: se ve favorecido por la convicción, por parte de la dirección, de la necesidad de integrar redes de centros como “Escuelas Democráticas” del Proyecto Atlántida y “Comunidades de Aprendizaje” de CREA. Ello constituye una prioridad

inaplazable en los centros objetos de estudio para materializar los principios de una educación inclusiva en igualdad y equidad.

Creador de opinión: un líder que conoce el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión.

Favorecer el desarrollo de las personas: compromiso de la dirección, y su responsabilidad fundamental, para disponer y proporcionar a todos los colectivos que conforman la comunidad educativa los recursos y oportunidades más idóneas para que puedan participar de forma intensa en su formación.

Gestión de metodologías activas: la dirección del centro toma iniciativas para fomentar su capacitación y así poder tomar decisiones compartidas.

Prácticas educativas centradas en las personas: estrategia de pensamiento estratégico que consiste en implicar al personal en un proyecto de misión compartida.

Colaboración entre la escuela y la familia: rol de interconector entre la escuela, la familia y la comunidad, de tal manera que se fomente la colaboración y el trabajo en equipo.

Gestor de relaciones interpersonales: la dirección basa gran parte de su tarea cotidiana en gestionar las relaciones interpersonales a través de la delegación de responsabilidades (compañeros, padres, madres...) haciendo más cercanos los objetivos propuestos, así como fomentando la dinamización de los vínculos entre los profesionales.

Autonomía curricular y organizativa: en el marco de principios como trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio

de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas (Fernández Batanero & Fernández, 2013, pág. 33).

Estas prácticas reconocen el sentido y la importancia de contar con un equipo directivo con formación en educación inclusiva, que aborde las necesidades y celebre las diferencias de sus estudiantes, y las utilice como herramienta para potenciarlas con el resto del grupo, generando así la construcción de una comunidad educativa más armónica y un ambiente de aprendizaje más formador y generador de oportunidades.

2.2.4.5 El liderazgo en los centros educativos y su posible influencia en el clima escolar

Las más recientes concepciones de liderazgo las cualidades requeridas han cambiado, convirtiéndose en menos jerárquicas y más colaborativas, pensamos que, por la posición y las influencias que mantiene un líder en un centro, sus características han de sumarse a los otros aspectos constitutivos de la organización con influencia en el clima relacional y de convivencia. Analizar las actividades de quienes lideran los centros ayuda a descubrir, según Martín Moreno (2000, pág. 15), el «estilo de organización» que el/la líder espera contribuir a crear. Y si esto fuera así, podemos pensar no sólo que los líderes de un centro poseen creencias propias sobre el tipo de organización que lideran, sino que tales creencias pueden constituir una influencia importante en el ambiente y clima que se desarrolla en el centro.

En definitiva, aun reconociendo las diferencias existentes entre los distintos tipos de liderazgos, hemos de reconocer la importancia de mantener cierta inquietud por captar su influencia en el clima de los centros educativos, ya que sin lugar a vacilaciones de ningún tipo, como señala Louis (2000, pág. 7), son los líderes los que van a determinar de manera clara y significativa la

receptividad de la organización hacia interpretaciones alternativas y propuestas de cambio(Esteba & Peña, n.d, pág. 22).

La simultaneidad del desempeño como docente de aula y directivo del director, es un tema en permanente debate y discusión entre diversos actores del campo educativo. Mientras para algunos resulta esencial que los directores mantengan horas destinadas a la enseñanza directa en aula, por todo lo que ello aporta al liderazgo pedagógico, para otros es preferible no distraerlos de la actividad propiamente directiva y que supone acciones de gestión, conducción y liderazgo institucional. Quizás el punto está justamente en encontrar el buen equilibrio entre ambos roles, de manera que se nutran y potencien mutuamente. La investigación constata que son dos las grandes funciones o tipos de tareas que ocupan la mayor proporción del tiempo destinado a la dirección escolar en América Latina: las administrativas y aquellas implicadas en el ámbito pedagógico-curricular, ocupando en promedio cerca del 60% del total del tiempo directivo disponible. Del mismo modo, los análisis muestran que los directivos de centros educativos en la región, señalan dedicar una mayor parte de su tiempo a actividades relacionadas con liderazgo pedagógico que a tareas administrativas, pero con una importante variabilidad entre países(Sadovsky et al., 2016, pág. 23).

Adicional a lo anterior, es importante resaltar que un directivo docente también debe tener la capacidad de brindar orientación educativa a sus estudiantes, apoyándose en otros profesionales como psicólogos, terapeutas, personal administrativo, etc., ya que es ese complemento de perfiles el ideal de formación de un integral grupo de Directivos Docentes. Por Ejemplo, el sistema educativo español ha incorporado desde los años 90 un conjunto de profesionales (orientadores, personal técnico de servicios a la comunidad, especialistas en audición y lenguaje o en pedagogía terapéutica, educadores sociales) que, bien en los centros o desde los equipos de zona, prestan apoyo para mejorar la igualdad de oportunidades en el disfrute de una educación de

calidad para todo el alumnado. En cualquier caso, este hecho no garantiza per se el desarrollo de una educación con carácter inclusivo; es prerequisite, si no se quiere caer en la balcanización de actuaciones individuales, que esta acumulación de tareas, funciones y especialistas, multipliquen su capacidad de actuación, estableciendo sistemas de coordinación profesional fluidos en la comunicación, concluyentes en lo ontológico y resolutivos en la acción. En definitiva, se trata de constituir un sistema de refuerzo y apoyo a la educación (no solo a la escolarización) que permita a los centros escolares y a los profesionales de la educación extraer el valor añadido que puede aportar una educación de calidad al desarrollo del potencial de cada niño o joven, sin que las circunstancias adversas de partida lo impidan.

De acuerdo con The National Center for Transforming School Counseling (NCTSC) (2009), la profesión de orientador escolar debe centrarse en las relaciones e interacciones entre los alumnos y el entorno escolar con el fin de reducir los efectos de posibles barreras contextuales e institucionales que pueden limitar el desarrollo del estudiante (Sierra et al., n.d., pág. 5).

2.2.4.6 Competencias del Director en ambientes educativos que favorezcan la Inclusion

Se establece colaborar con las familias, con las instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicie una formación integral. Además, se les encomienda fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales y con otros centros, entidades y organismos. El propósito debe ser crear una identidad colectiva permitiendo la intersubjetividad, reforzando los vínculos que el individualismo y el aislamiento nos han hecho desdibujar. Esto supone la necesidad de cambiar

de planteamiento; requiere pasar de considerar a la población como mera receptora, usuaria o destinataria, a convertirla en protagonista activa y en agente de transformación del propio proceso educativo. Los directores aparecen como los principales facilitadores educativos de estas comunidades de aprendizaje, constituyendo el enlace entre los recursos de la comunidad y el centro(Sierra et al., n.d., pág. 6).

Los datos del Consejo Escolar de Estado muestran que los propios directivos, y el profesorado en general, sienten rechazo a asumir la función de liderazgo en educación. El director es un factor determinante de la calidad educativa, tanto en su perfil técnico, como en su rol de líder institucional tal y como se desprende de los estudios sobre Calidad y Eficacia. Los argumentos que justifican esta posición privilegiada se pueden sistematizar en tres bloques:

Razones de tipo psicológico: necesidad del líder que armonice los objetivos institucionales y los intereses personales de los miembros del grupo, para evitar la desestructuración del colectivo y la amenaza de la calidad deseada.

Razones de tipo sociológico: ningún grupo humano funciona eficazmente sin algún tipo de liderazgo, ya provenga del espacio formal (liderazgo institucional), o del espacio informal (liderazgo ocasional).

Razones de tipo profesional: nueva concepción del liderazgo educativo, enfocado a la gestión de la calidad en función de la satisfacción del usuario y de las relaciones humanas.

Razones de tipo pedagógico: tiene fácil acceso a la información que llega al centro, la cual deberá poner al alcance del resto del personal.

Las personas que ocupan puestos de dirección viven una cierta ambigüedad entre lo educativo y lo administrativo. Los directores se sienten más a gusto en facetas menos ligadas a contenidos pedagógicos de la vida de los centros (Gimeno, 1995, pág. 13), son las cabezas visibles de Mintzberg

(1991, pág. 4), armonizadoras de relaciones humanas y ejecutantes de tareas de gestión. Se sitúan en la línea de burocráticos administrativos, tal y como les define la LOCE: representantes de la Administración, en suma son docentes con experiencia y gestores acreditados. Son personas orientadas a las tareas.

Los profesores tienen la imagen del director como profesor coordinador de actuaciones a corto plazo (gestor de los recursos y las relaciones de la práctica diaria de los docentes) pero demandan de él atención permanente, información, y aspectos que se refieren a la función de liderazgo participativo, pero no a la toma de decisiones. Los profesores no reclaman líderes visionarios, requieren de acciones, se habla preferentemente de recursos personales y ligados a la potencia educativa del centro y a su actividad diaria(Vélaz-de-Medrano et al., 2016, pág. 4).

Capítulo 3

3. 1 Metodología

3.1.1 Tipo de Investigación

En la investigación se decidió por la metodología investigación acción. Este tipo de metodología se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución y que afecta a un determinado grupo de personas, sea una comunidad, asociación, escuela o empresa.

Es apropiada para aquellos que realizan investigaciones en pequeña escala, preferentemente en las áreas de educación, salud y asistencia social e incluso en administración. Constituye un método idóneo para emprender cambios en las organizaciones, por lo que es usada por aquellos investigadores que han identificado un problema en su centro de trabajo y desean estudiarlo para contribuir a la mejora.

Según Creswell (2014, p. 577), la investigación acción “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico”. El mismo autor clasifica básicamente dos tipos de investigación acción: práctica y participativa. La siguiente tabla describe las principales características de una y otra(El Portal de La Tesis, n.d.).

El paradigma de investigación es de tipo cualitativo, definida como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Quecedo, 2002, pág. 7). Esta investigación se caracteriza por ser inductiva, que además entiende el contexto y las personas bajo una perspectiva holística, es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son objetos de investigación; el investigador trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, además suspende y aparta sus propias creencias, perspectivas

y predisposiciones, entendiendo que todas las perspectivas son valiosas. Los métodos de investigación son humanistas y dan énfasis a la validez de la investigación.

3.1.2 Categorías de Investigación

Las categorías con las que se va a direccionar el este trabajo y sus resultados, en relación con el marco teórico, son las siguientes:

- Representaciones Sociales

Condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos. Las representaciones colectivas son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas.

- Aprendizaje en Contexto

Como un enfoque de la educación, el aprendizaje basado en contexto consiste en ayudar a los estudiantes a aprender del mundo que les rodea, y para ver cómo los principios de la ciencia y la sociedad en general se relacionan con su vida cotidiana.

- Directivos Docentes

Aquellos que desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas se denominan directivos docentes, y son responsables del funcionamiento de la organización escolar.

- Educación Inclusiva

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños

- Educación Media y Vocacional

La educación media académica permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior. Para nuestro trabajo, se incluyen los estudiantes del Colegio Psicopedagógico La Acacia de los grados Noveno, Decimo y Once.

3.1.3 Participantes

En el año 2020, el colegio cuenta con un noveno grado (Noveno A), un grado décimo denominado Décimo A y dos grados Once (Once A y B). El grado Noveno A cuenta con 43 estudiantes, 23 de género femenino y 20 de género masculino, con una edad promedio de 14,81 años y una antigüedad promedio en la institución de 6.69 años (Tabla 6). El grado Décimo A cuenta con 42 estudiantes, 22 de género femenino y 20 de género masculino, con una edad promedio de 15,8 años y una antigüedad promedio en la institución de 6.5 años (Tabla 7). El grado Once A cuenta con 25 estudiantes, 17 de género femenino y 8 de género masculino, con una edad promedio de 16.64 años y una antigüedad promedio en la institución de 10.7 años (Tabla 8). El grado Once B cuenta con 25 estudiantes, 13 de género femenino y 12 de

género masculino, con una edad promedio de 16.56 años y una antigüedad promedio en la institución de 8.84 años (Tabla 9).

3.2 Línea de Investigación Institucional

Este trabajo se encuentra dentro de la Línea de Investigación Institucional de la Fundación Universitaria Los Libertadores titulado: “Evaluación, Aprendizaje y Docencia”. Esta línea de investigación contiene tres ejes fundamentales: evaluación, aprendizaje y currículo. Estos son esenciales en la propuesta formativa y su constante análisis es uno de los retos de los sistemas educativos contemporáneos. La línea busca circunscribirse al desarrollo histórico institucional, ya que prioriza la responsabilidad como parte integral de una propuesta formativa de calidad. Parte de esa responsabilidad está en la evaluación permanente, que debe ser asumida como parte integral del proceso educativo. Gracias a ésta, la Institución encuentra y entiende las posibilidades reales de mejorar el proyecto formativo. Esta línea de investigación concibe la educación como proceso complejo, inacabado e incierto que requiere del acompañamiento de la evaluación para identificar logros y oportunidades.

Este trabajo se encuentra dentro del Grupo de Investigación del departamento de la Fundación Universitaria Los Libertadores titulado: “Razón Pedagógica”. El grupo de investigación La Razón Pedagógica reúne diferentes intereses concentrados en la generación y renovación de conocimiento mediante propuestas investigativas de profesores y estudiantes centrados sobre los ejes del quehacer pedagógico que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizajes, fundamentados en el campo disciplinar de la pedagogía. El primer eje; el de la enseñanza concentra problemáticas referentes con la docencia, los métodos, las didácticas generales y especiales, los sistemas de evaluación, el currículo, la evaluación y las mediaciones físicas, tecnológicas y humanas. El segundo referido con el quehacer docente;

el de los aprendizajes, concentra problemáticas de estudiantes, necesidades, estilos de aprendizaje, inteligencias y habilidades particulares de los estudiantes, la familia, los ambientes escolares, las condiciones del contexto económico, político, social, cultural, ético y estético. La misión del grupo es contribuir con el desarrollo, la renovación, la construcción y la deconstrucción de los procesos educativos en todos los niveles y metodologías, a través de la formación de profesionales responsables, éticos, creativos, innovadores, emprendedores comprometidos con la respuesta a los retos y desafíos de la nueva era civilizatoria y de la denominada sociedad del conocimiento; especialmente con la generación de la cultura para la paz y el cuidado del medio ambiente, donde la investigación sea el eje para dichas transformaciones canalizando y fortaleciendo alianzas nacionales e internacionales para compartir y hacer más pertinente y eficaz los procesos investigativos.

3.4 Instrumentos

De manera formal, se utilizó el “Protocolo Recogida de Información” del trabajo de “La Formación Intercultural Inclusiva del profesorado: Hacia la Transformación Social (Ciges, s. f., 2010, pág. 159-162)” -MEICRI (2010) Guía CEIN para la construcción de la escuela intercultural inclusiva, el cual aborda temas relacionados con educación inclusiva para ser aplicado desde las prácticas, culturas y políticas que permiten el aprendizaje para todos y todas en instituciones educativas.

Este protocolo se utilizó en la segunda fase de la investigación, teniendo en cuenta se tuvo el primer acercamiento con los directivos de la institución, permitiendo obtener una mirada general de ellos del tema a tratar y permitió orientar sus respuestas en la tercera fase del trabajo. Para la realización de los grupos focales, no se utilizó un instrumento formal ya

descrito; las preguntas orientadoras se realizaron por los investigadores en conjunto con la directora del trabajo de grado.

3.4.1 Técnicas de recolección de información

3.4.1.1 Entrevistas semiestructuradas

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que “...se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista... de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”.

Las siguientes recomendaciones para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas tienen como base (Díaz-Bravo et al., 2013):

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.

- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o videograbar.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

En la entrevista semiestructurada, durante la propia situación de entrevista el entrevistador requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho. Por ejemplo, ante una pregunta que ya se haya respondido, tal vez de paso, se tendrá que decidir si se realiza de nuevo para obtener mayor profundidad o dejarla fuera. Otro reto es el manejo de un tiempo limitado y el interés por hacer todas las preguntas de la guía. Asimismo, el entrevistador debe estar alerta de su comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del entrevistado.

Otra manera de denominar a la entrevista semiestructurada es: entrevista etnográfica. Se puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor,

alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo. Es importante resaltar que en la literatura se encuentra frecuentemente la entrevista denominada en profundidad (no estructurada), en la que se trabaja con indicaciones de carácter genérico sobre lo que se busca y donde la propia dinámica de la entrevista es la que hace emerger los temas (estudios exploratorios)(Díaz-Bravo et al., 2013).

3.4.1.2 Grupos Focales

La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez-Miguel (2020, pág. 56), el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. Se encuentran otras técnicas similares al grupo focal, que se pueden diferenciar por sus particularidades para responder a las preguntas de investigación. Así, la observación directa es más apropiada para estudios de roles sociales en una organización, en tanto, que el grupo focal es particularmente sensible para el

estudio de actitudes y experiencias. Las entrevistas son más adecuadas para analizar ideas en las biografías personales y los grupos focales están más indicados para examinar cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural. Los cuestionarios son más apropiados para obtener información cuantitativa y estudiar la opinión que asume un grupo de personas, en tanto que el grupo focal explora cómo se construyen estas opiniones (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013).

3.4.1.3 Observación Participante

Marshall y Rossman (1989, pág. 2-3) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79). Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio (Erlandson, Harris, Skipper & Allen 1993, pág. 5). DeMunck y Sobo (1998) describen la observación participante como el primer método usado por los antropólogos al hacer trabajo de campo. El trabajo de campo involucra "mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia" (DeWalt 2002, pag.7). La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas (DeWALT & DeWALT 2002, pág. 22). Schensul, Schensul and LeCompte (1999, pág. 10) definen la observación participante como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador".

Bernard (1994, pág. 3) se suma a esta interpretación, indicando que la observación participante requiere del manejo de una cierta cantidad de engaño e impresión. Advierte que la mayoría de los antropólogos necesitan mantener un sentido de la objetividad a través de la distancia. Define la observación participante como el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. Él incluye más que la mera observación en el proceso de ser un observador participativo; tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, y métodos que no sean molestos. La observación participante se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo. (DeWalt & DeWalt 1998, pag 15)

3.4.1.4 Documentos Institucionales

Un documento curricular es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una determinada etapa educativa establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente(Qué Es Un Documento Curricular | Documento Curricular, n.d.).

Documentos Institucionales del Colegio Psicopedagógico La Acacia

Para la realización de este trabajo, y previo consentimiento de las directivas del colegio, se realizara el análisis del Manual de Convivencia del colegio Psicopedagógico La Acacia en su versión 2020. De este, se realizara especial énfasis en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), objetivos institucionales y herramientas de calificación.

3.5 Compromiso y Criterios Éticos

De acuerdo con los criterios éticos de la APA (2002) se informó a los directivos docentes el propósito de la investigación, de igual forma, se realizaron los respectivos consentimientos para autorizar el uso de la información recolectada. Se garantizó el derecho a la protección de datos, al no daño físico, psicológico o social y a la fidelidad a la información conforme a los criterios del asentimiento y el consentimiento informado incluido en las entrevistas.

De acuerdo con los criterios anteriores, por razones éticas para proteger la identidad de las personas y para citar algunas de las menciones o intervenciones de los directivos, se utilizaron convenciones o códigos de identificación: D acompañada de un número, para identificar a cada uno de los directivos del CPA.

3.6 Códigos de Asignación de los Directivos

Para facilitar el análisis de la información, a cada uno de los directivos se les asigna los siguientes códigos:

- Rectora: D1
- Orientadora: D2
- Coordinadora de Convivencia: D3
- Coordinadora Académica: D4

- Administradora: D5

3.5 Población y Muestra

La población con la que se realiza el presente trabajo de investigación son los directivos del Colegio Psicopedagógico La Acacia. Al tratarse de una institución pequeña, y solo contar con 5 directivos institucionales, los 5 directivos también se utilizan como muestra. Vale la pena aclarar que para el año 2018, en el inicio de los acercamientos con la institución, el coordinador Académico era un hombre, quien presto su consentimiento para la primera recogida de la información. Ya para el 2020, este cargo fue tomado por una mujer, a quien se le explico detalladamente el objetivo de la investigación, prestó su consentimiento para participar en el mismo, e hizo parte de los grupos focales para la recogida de la información.

Los directivos del colegio que participaron y dieron consentimiento para la realización de este trabajo tienen las siguientes características:

- Rectora: Mujer, Licenciada en Sociales, Especialista en Lúdica. Se ha desempeñado por más de 20 años en este cargo, es una de las fundadoras de la institución.
- Orientadora: Mujer, Psicóloga, encargada del proceso de educación inclusiva.
- Coordinadora Académica: Mujer, Licenciada en Sociales. Ejerciendo este cargo desde el 2020. Para el año 2018 y 2019, este cargo esta desempeñado por otro profesor, que para este momento ya no se encuentra vinculado laboralmente con el colegio.
- Coordinadora de Convivencia: Mujer, Licenciada en Ciencias Sociales, con más de 10 años de experiencia en este cargo, anteriormente ejercía como docente de primaria en este mismo colegio.

- Administradora: Mujer, Administradora de Empresas, desempeña la parte operativa y contable de la institución.

3.6 Fases

Para la realización del presente trabajo, entre los años 2018 y 2020 tiempo en que los investigadores se encontraban en calidad de estudiantes de la Maestría en Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, siguió las siguientes fases:

- Primera fase: Presentación de las ideas de investigación de los maestrantes a la docente atenea encargada, quien aterrizo las ideas a la realidad y contexto académico, y sugirió la unificación de las dos ideas de investigación de los maestrantes, siendo aceptadas por ellos.
- Segunda Fase: acercamiento al Colegio Psicopedagógico La Acacia; esto incluyó el contacto formal de la institución, primeras entrevistas con los directivos para presentar el trabajo de investigación, respuesta aceptada del colegio, y primer protocolo de recogida de la información, de manera individual y presencial.
- Tercera Fase: análisis del discurso de los directivos en ese primer encuentro, definiendo los términos comunes en sus respuestas, para posteriormente determinar las categorías de investigación.
- Cuarta Fase: búsqueda de la información, que incluyó los antecedentes investigativos, el marco teórico y definición de la ruta metodológica del trabajo.
- Quinta Fase: implementación de los grupos focales con las directivas, en modalidad virtual, que requirió de tres momentos diferentes. Cada uno de esos momentos se orientó

a un tema específico, con preguntas previamente definidas por los investigadores.

- Sexta Fase: análisis de los grupos focales, y su cruce con el marco teórico y los antecedentes investigativos, para emitir la discusión y conclusiones del trabajo.

3.7 Estrategias de Análisis

3.7.1 Atlas Ti

ATLAS. Ti es un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. La sofisticación de las herramientas ayuda a organizar, reagrupar y gestionar su material de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática. ATLAS. Ti permite mantenerse centrado en el propio material de investigación (Aubertin et al., n.d.).

Se utilizó este programa para realizar el análisis de la transcripción de los grupos focales, partiendo de la facilidad y la practicidad que esta herramienta brinda en los trabajos de tipo cualitativo, además, se siguieron las recomendaciones hechas en el espacio académico de la Maestría “Trabajo de Grado”, que recomendó a los investigadores, en calidad de maestrantes, el uso y la importancia de la misma.

Capítulo 4

4.1 Resultados

En el análisis de entrevistas, grupos focales y los documentos institucionales se obtuvo la información necesaria para dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación; cada uno de ellos se analizó de acuerdo con los elementos que fueran necesarios para el mismo, permitiendo profundizar en la documentación de la institución y ahondar en la temática relacionada con educación inclusiva desde lo que ya está escrito, también, el análisis de los grupos focales permitió relacionar las respuestas con las variables y ver como esas representaciones de los directivos influyen en el comportamiento institucional y su relación directa con la formación de los estudiantes, que para efectos de esta investigación son los de educación media y vocacional, grado noveno, decimo y once. A continuación se realiza un análisis detallado de los resultados:

4.1.1 Resultado 1: Características de Aprendizaje en contexto presentes en la institución educativa. Análisis de los documentos institucionales.

El Colegio Psicopedagógico La Acacia fue fundado debido a dos ciencias dedicadas al comportamiento y conocimiento del ser humano, además lleva el nombre del barrio donde se encuentra ubicado. El manual de convivencia se presenta como primer indicador de análisis en el que convergen aspectos relevantes en esta investigación y en sus diferentes apartados demuestra el interés por la formación integral de todos los estudiantes que pasan por sus aulas y reciben educación durante 1 o más años de su etapa escolar.

En relación con el primer objetivo específico las características del aprendizaje en contexto que se encuentran inician con los objetivos, misión y visión donde la institución resalta su interés por garantizar la excelencia educativa y social incentivando valores, habilidades comunicativas y sociales que permitan además integrar los conocimientos académicos con la oportunidad de desempeñarse dentro de diferentes campos como seres con un crecimiento personal adecuado y transformadores de la sociedad por medio de actitudes de liderazgo positivo.

Lo anterior también se vincula con la oportunidad que tienen todos los agentes educativos de la institución para fortalecer cada una de las habilidades, cuando se realiza un trabajo en conjunto que favorece el aprendizaje desde diferentes áreas, en las que además por medio de grupos llamados “fraternidades” tanto docentes como estudiantes tienen presentes los procesos investigativos que incluyen la solución de problemas enlazados a la vida cotidiana y como estos pueden generar destrezas que aportaran para asignaturas, situaciones cotidianas o sociales a las que se enfrenten.

Sin embargo, es importante resaltar que aunque estas características están presentes dentro del contexto educativo, hace falta involucrar a mas actores externos, que permitan socializaciones o encuentros no solo desde el área de las ciencias o las habilidades comunicativas, sino que puedan integrarse otras que en campos como el arte, las humanidades, historia, turismo, ciencias de la salud o la administración, las cuales también benefician el aprendizaje y la adquisición de nuevas herramientas para la vida en diferentes etapas cronológicas o educativas, robusteciendo así la educación que se brinda en el contexto local y haciendo de los docentes emisarios de conocimientos propios de la actividad laboral a la que los estudiantes se enfrentaran al finalizar sus estudios.

4.1.2 Resultado 2. Aprendizaje en contexto frente a la Educación para la Diversidad

Desde la relación de los hallazgos de los grupos focales y las respuestas obtenidas por los directivos docentes, resulta pertinente analizar las variables de Aprendizaje en Contexto, Educación Inclusiva y Educación Media y Vocacional, entendiendo que estas permiten integrar el grupo de estudiantes que se utilizaron como referencia para orientar las preguntas realizadas a los directivos con la terminología de educación inclusiva e integrarla en los diferentes contextos educativos, desde su experiencia y la actualidad, analizando los conceptos de los directivos y su implicación en el escenario educativo.

El **Aprendizaje en Contexto** se encuentra como uno de los análisis de la investigación, y conocer la voz de los directivos de la institución permitió evidenciar estos escenarios en la institución, desde la perspectiva de aquellos encargados dirigir, coordinar y evaluar todos los procesos de la institución.

Para los directivos del colegio el Aprendizaje en Contexto está Definido como el espacio físico, las aulas y la infraestructura del colegio desde una mirada inicial; por otra parte, también lo definen como aquellas oportunidades que le brindan al estudiante para su formación y crecimiento académico, involucrando toda la comunidad académica, con un especial énfasis en los padres de familia. Para la situación actual de salud, hacen hincapié en la modificación del colegio en su quehacer, ahora trabajando desde la virtualidad y como han generado adaptaciones en su ruta metodológica, mencionando también que le han sabido sacar provecho al trabajo remoto y han obtenido resultados positivos en rendimiento académico y trabajo colaborativo. Lo anterior se relación con lo propuesto en la

investigación de (Mena 2015, pág. 130) quien se refiere a los cambios que se generan en las instituciones educativas, ya sea por modernización o por modificaciones socioeconómicas que hacen de los centros de educación formal, y que además también de ser agentes de ámbito social dentro del sistema educativo.

Desde la normatividad, las directivas resaltan que intentan que el colegio cumpla con los requerimientos del estado, sin embargo, consideran que la institución no cuenta con las modificaciones apropiadas para la “inclusión”, específicamente en las vías de accesibilidad para estudiantes con dificultades motrices, por lo que, de antemano, evitan recibir estudiantes en esta situación, ya que consideran, que no se pueden “comprometer” con ellos. Dicho argumento institucional, contradice la reglamentación colombiana en la que desde el Decreto 1421 de 2017, la cual regula la educación inclusiva en todas las instituciones educativas y en el que también se hace claridad acerca de la accesibilidad, permanencia, pertinencia y capacitación a todos los actores inmersos en el proceso educativo de los estudiantes con y sin alguna condición, ya que todos los establecimientos deben prestar sus servicios educativos a poblaciones en edad escolar.

Por otra parte, en lo que respecta a las actividades del colegio, los directivos manifiestan que el colegio se vale de sus elementos y fortalezas para generar espacios y ambientes de aprendizaje creativos y pensados en los requerimientos y gustos de sus estudiantes, en donde, a pesar del fuerte historial de buenos resultados académicos, trabajan en los espacios culturales, artísticos, de desarrollo de personalidad, promoviendo la integración de las familias en estos campos; siempre desde un ideal humanista, del respeto por el otro y el compañerismo. En este aspecto la institución ha estado dispuesta a fortalecer el desarrollo integral de sus estudiantes en los que por medio de diversos apoyos hacen del colegio un lugar en el que cada uno pueda desarrollar sus habilidades y potenciar cada una de las ya adquiridas, esto

también se relaciona con la investigación de (Mena 2015, pág. 130) en la que los como ya se mencionó los centros educativos como agentes de cambio social y fortalecimiento de la inteligencia emocional.

Estas herramientas y actividades que implementa el colegio generan unos resultados en sus procesos, y los directivos de la institución son muy enfáticos en resaltarlos, ya que consideran que estos son el fruto de su trabajo y que directamente los estudiantes van a recibir, en este caso los de último ciclo académico. Del análisis de dichos resultados, destaca el trabajo individualizado y seguimiento riguroso del proceso educativo de cada alumno, del involucramiento de los padres en su seguimiento y la importancia de inculcar un proyecto de vida. También hacen referencia a las modificaciones locativas del colegio a lo largo de los años, y como esto ha favorecido el aprendizaje de sus estudiantes por contar con espacios físicos más armónicos y dinámicos. En relación al párrafo anterior cabe mencionar la investigación realizada por (Castellanos 2017, pág. 7) en el que se describe como en Chile se fortalecen los procesos de orientación vocacional a estudiantes de últimos grados de escolaridad secundaria y como esto proporciona mayor claridad a cerca de las carreras a elegir como proyecto de vida.

La **Educación media y vocacional** se convirtió en el nicho educativo utilizado para contextualizar las respuestas de las directivas, específicamente con los grados Noveno, Decimo y Once, considerando que por la tradición y antigüedad de estos estudiantes, el colegio ya tendría el tiempo suficiente para que sus principios, ideas y ruta metodológica se vieran reflejados en sus estudiantes, próximamente egresados.

Dentro de las aptitudes que los directivos perciben en estos estudiantes, consideran que los del último ciclo académico (noveno, decimo y once) son muy maduros, con capacidad para toma de decisiones, autónomos

y responsables en sus labores. De igual forma, consideran que el recorrido por el colegio ha propiciado las herramientas para que sus egresados tengan una visión de vida que va más allá de las oportunidades que su título de bachiller académico pueda dar; consideran también que el paso por el CPA debe proyectar a sus egresados a planes de vida como formación académica, conocimiento, experiencias, viajes, y demás situaciones que le puedan garantizar una calidad de vida y estabilidad óptimas. Esto está relacionado con lo expuesto por (Igua 2016 pág. 15) quien manifiesta que se debe realizar una articulación adecuada entre la educación secundaria y la superior donde cada uno de los estudiantes tenga un referente más claro de lo que puede encontrar en diferentes contextos educativos y como esto influye en el desarrollo del resto de su vida teniendo presente que de allí surgen motivaciones que serán promisorias para el futuro, en todos los aspectos de su vida.

Con los estudiantes de este último ciclo académico, los directivos del colegio indican que su objetivo central es el cumplimiento de lo propuesto en el PEI, respetando su ruta metodológica y académica; pero también acercándolos a otros espacios que les generen expectativas sobre su futuro, su formación profesional y proyecto de vida. También exaltan que uno de sus objetivos es el mantener la antigüedad de sus alumnos, para que los proyectos de la institución permeen en sus estudiantes.

Los **directivos** tienen una percepción clara de las expectativas que tienen con estos estudiantes, y se observa un trabajo muy elaborado en la formación de proyecto de vida, en los sueños y las expectativas de su futuro, teniendo en cuenta que no solamente se encargan de la formación académica y de conocimiento teórico, sino del ser y el beneficio individual y de la sociedad con sus egresados.

Las percepciones y el conocimiento en Educación Inclusiva por parte de los directivos constituyo uno de los temas centrales al inicio del trabajo, y la variedad de respuestas de ellos sobre este tema se prestan para realizar un análisis desde diferentes perspectivas.

La definición de educación inclusiva está fuertemente marcada por el proceso biológico y patológico, observándose que los directivos consideran que las enfermedades y secuelas físicas y cognitivas son quienes constituyen ese “grupo de inclusión”, percibiendo la necesidad de modificar la evaluación, metodológica, y espacios físicos de la institución únicamente para estudiantes con estas condiciones.

Las estrategias institucionales en educación inclusiva están, según lo analizado en el discurso de los directivos, sujetas a situaciones de discapacidad física y cognitiva, en donde, resulta evidente que el colegio, dentro de sus posibilidades, busca herramientas para facilitar las condiciones educativas de ellos; y por otro lado, los estudiantes que no tienen estas condiciones, llamados “regulares”, siguen una misma ruta educativa que no tiene en cuenta las diferencias que puedan tener.

Desde un inicio, los directivos enfatizan que el colegio no posee características que favorezcan la educación inclusiva; y ellos ciñen su manejo administrativo y de liderazgo de acuerdo a su Manual de Convivencia, que no promueve directamente espacios de diversidad y celebración de la diferencia, por ende, es el estudiante el que debe adaptarse a los recursos del colegio no viceversa. Estos son los resultados que se pueden analizar del manejo del colegio sobre EI.

La percepción de los directivos refleja que consideran que para fomentar la educación inclusiva en la institución se requiere necesariamente contar con un profesional en educación especial; y al contar con este, se ha recargado toda la responsabilidad a la orientadora de la institución, que de

forma autónoma se ha capacitado en temas relacionados con la inclusión y ha transmitido ese conocimiento a los docentes, y en menor manera, a los directivos, quienes tienen otras tareas en sus cargos, delegando la responsabilidad casi enteramente en la orientadora. Con respecto a la educación inclusiva y como este proceso se lleva a cabo dentro de la institución cabe resaltar que (Aniscom 2012, pag. 42) se refiere que las instituciones por a copo deben realizar cambios significativos que permitan que cada uno de los espacios sean más inclusivos, además de usar lenguaje adecuado que permita la acción y participación de cada uno de los actores educativos dentro de la misma, desarrollando practica inclusivas que sean prosperas para cada uno.

4.1.3 resultado 3. Los Directivos Docentes y las Representaciones Sociales

En esta apartado se analiza la integración de los directivos docentes y como ellos observan su postura, sus funciones y como desde su cargo mencionan y manifiestan las representaciones sociales sobre diferentes situaciones de su espacio y entorno educativo, desde una visión dirigenal, de responsabilidad y orientación con los demás actores del proceso educativo.

Distinguir las percepciones de los **Directivos Docentes** en cuanto a la apreciación de sus funciones y su influencia en la orientación de los procesos permite contextualizar la población objeto de estudio de este trabajo.

Los directivos perciben que las funciones esenciales en su cargo incluyen la dirección y orientación de la institución, la capacitación de los docentes y la planeación y seguimiento de actividades de docentes, principalmente capacitaciones.

Las estrategias institucionales que realizan como directivos incluyen la búsqueda de capacitaciones constantes para su equipo de docentes, así como la adaptación a los diferentes procesos que se presenten en la institución, por ejemplo, destacan su labor en la atención a la pandemia, y específicamente en la búsqueda de herramientas de conexión para aquellos estudiantes que por sus circunstancias personales no tienen el acceso y la conectividad. En esta categoría se puede resaltar la relación que existe con la investigación de (Miranda 2016, pag.7) donde se resalta la gestión educativa desde los directivos docentes y como estos desde el PEI logran una organización escolar pertinente para que esta mirada sea la deseada y además se fortalezca el liderazgo junto con el cumplimiento de los objetivos trazados.

Las funciones directivas en lo relacionado con educación inclusiva, desde la perspectiva de los docentes, recae completamente en la orientadora,

que por su perfil de psicóloga y las funciones de su puesto, se encarga de orientar todos los procesos institucionales inclusivos, formándose de manera autónoma y capacitando al resto de los directivos. Ellos reconocen la función, casi exclusiva, de la orientadora en lo relacionado a educación inclusiva. Los demás, participan en lo que alcance a sus funciones, desde el recurso administrativo y de gestión de recursos para atender a las necesidades de estudiantes en condición de discapacidad física y cognitiva.

Finalmente, las **Representaciones Sociales** engloban todos los conceptos y percepciones de los directivos, y por supuesto su análisis resulta merecedor de un apartado en este trabajo. Dentro de este, el discurso de los directivos permite estudiar distintos temas relacionados.

Los directivos perciben diferencias en sus estudiantes en cuanto a Religión y Cultura, manifestando que población afrocolombiana, homosexualidad y población indígena y migrante, son las situaciones diferenciales del resto de su población, y que requiere de un manejo especial, integrativo, e incluso, utilizando fechas de conmemoración nacional para celebrar los logros de esta población.

Los directivos tienen ideas y pensamientos diversos sobre situaciones particulares, por ejemplo, celebran la obtención de logros y títulos de sus egresados; manifiestan el hecho que las mujeres lideran y obtienen mejores resultados educativos comparado con hombre; y reconocen como las limitaciones de la localidad de Ciudad Bolívar puede afectar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes por los accesos a la conectividad y tecnología.

En cuanto a las representaciones sobre enfermedad y discapacidad, se observa como los directivos se basan en diagnósticos médicos como elemento confirmatorio de condición patológica para promover estrategias y apoyos diferenciadores en sus procesos educativos. Por otra parte, también es

evidente que aquellas situaciones detectadas por los docentes sobre dificultades de aprendizaje, requieren apoyo y acompañamiento especial.

Los directivos tienen unas percepciones puntuales sobre Aprendizaje en Contexto, y estas dependen de situaciones especiales. En estudiantes con dificultades en el aprendizaje buscan modificar la ruta metodológica y evaluativa para que se adapte a sus fortalezas. En cuanto a la formación docente, procuran una constante capacitación sobre múltiples temas, la mayoría que aporten a las dinámicas del colegio, y en un pequeño porcentaje, enfocadas en educación inclusiva. Actualmente, y por la situación educativa del colegio secundaria a la pandemia por COVID-19, los directivos perciben que han buscado herramientas que permitan que sus estudiantes, sea cual sea su situación particular, tengan el acceso y la conectividad para acceder a sus clases remotas.

Por últimos, los directivos refieren ciertos Conceptos de Inclusión, entre los que destacan seguir utilizando el término “niños de inclusión”, para referirse a aquellos estudiantes con situaciones diferenciales del resto de sus compañeros, también como esa función es directa de la orientadora del colegio, y como consideran que desde sus otras puestos de trabajo no se involucran en estrategias inclusivas, así como en la determinación de evitar la matrícula e ingreso a su institución de estudiantes con limitaciones muy severas de su movilidad o alteraciones cognitivas que involucren un trabajo diferenciador del resto de sus estudiantes.

En esta categorías de representaciones sociales se pueden reunir varias posturas pero es un poco más claro cuando (Jodelet 2019, pág. 616) describe lo que puede ser común para algunas comunidades y lo que de acuerdo al contexto de desarrollo puede parecer definitivamente extraño cuando se observa desde otros puntos dejando algo de desconcierto entre quienes

pretenden “normalizar” y evitar los cambios repentinos o los acercamientos pro dichos imaginarios.

4.2 Discusión

En el desarrollo de esta investigación apostamos por el análisis de un aprendizaje en contexto desde las condiciones de la institución y bajo los hallazgos es claro que según Moscovici estas “son producto de la sociedad contemporánea industrial”. Además no considera que alguna producción humana esté por encima de otra, simplemente indica que se trata de elaboraciones distintas y que en la sociedad contemporánea, la ciencia invade el pensamiento de la persona de la calle. Estas representaciones pertenecían al contexto, a las vivencias, y se pudo reflejar eso. Esto coincide con las respuestas de los directivos, quienes afirman que el espacio físico y las actividades desarrolladas por el docente están relacionadas con el aprendizaje en sus estudiantes, y que las calificaciones y aprobación de los trabajos representan un éxito en sus resultados académicos:

D3: “digamos que tratamos de irlos acercando también a otras formas del aprendizaje que no solamente se limitan a que sea el docente quien imparte el conocimiento, sino a través de esos eventos académicos pues desarrollar otras idealidades y en algunos experiencias.”

Por esto consideramos que es importante seguirle apostando al aprendizaje en contexto que aborde estrategias y elementos que favorezcan la adquisición de conocimiento y habilidades, que se usen recursos disponibles y propendan por potenciar las habilidades en sus estudiantes, y en este caso, que propicien la construcción de un proyecto de vida y mejora de oportunidades para sus futuros egresados.

En consecuencia, un aprendizaje en contexto se da por las mismas condiciones que la institución promueve, ya sea directa o indirectamente, con los elementos que sus directivos plantean y el análisis de la situación de sus estudiantes refleja el impacto en estas estrategias. En términos de Chamizo

& García Franco (2010, pág. 13) Los modelos de aprendizaje en contexto son representaciones, basadas generalmente en analogías, que se construyen contextualizando cierta porción del mundo con un objetivo específico. De acuerdo a lo manifestado por los directivos, el contexto educativo, debe propiciar espacios que favorezcan la apropiación de un proyecto de vida y la formación académica, los viajes y la interacción cultural, son los resultados que los directivos consideran el fruto de un adecuado aprendizaje en contexto. Esto se refleja en respuestas como:

D2: “algunos chicos de once, que es con los que más estoy hay en la asignatura que les acompañó, pues han logrado eh pasar como ese proceso del pensamiento convencional a un pensamiento divergente, trasgresor pero en el sentido de ser más críticos y propositivos frente a los procesos de la vida, entonces si saben sumar o restar pues personalmente siento que ya no es tan relevante porque están desarrollando otras competencias que para el mundo que vamos a tener más adelante, pues van a ser fundamentales e importante”

Acogemos esta perspectiva de que es indispensable seguir estudiando el campo de la educación, especialmente el aprendizaje en contexto desde la mirada de los directivos docentes, el rol de liderazgo que cumplen y la dirección política y social frente a lo que se quiere buscar una educación para todos y todas, que en este caso, continúe con la búsqueda de oportunidades y mejoras de la calidad de vida de los estudiantes.

En cuanto a los procesos de representaciones sociales se evidencia la necesidad y el requerimiento de hablar con el otro, de conocer como siente, como piensa, que necesidades manifiesta y entrar en un contexto de aprendizajes mutuos, siguiendo lo manifestado por Zamora que considera que “los directivos en sus representaciones sociales, pedagógicas, afectivas y psicológicas, no solo se toma su “parecer” para que éste asuma con mayor

entusiasmo el cambio, sino que amplía su campo de representaciones en torno a las políticas o modificaciones que se quieren instaurar.” Esto coincide con lo manifestado por los directos docentes, quienes manifestaron:

D4: “pero más que eso también es la persona, el recurso humano que pone la institución, ósea debe haber como un equilibrio porque muchas veces de pronto no podemos tener el espacio, pero tenemos excelentes profesionales, si, o se puede presentar lo contrario, tenemos excelentes espacios, pero no tenemos el personal adecuado, entonces yo pienso que todo es un equilibrio”

Por lo anterior, consideramos que es importante fortalecer y pensarse en acciones, que permita escuchar a la comunidad educativa y crear proyectos educativos en torno de esto, que potencien la capacitación de la comunidad educativa, que involucre a los directivos con conocimientos más profundos en los procesos institucionales, que favorezcan la formulación de políticas de educación inclusiva, el cumplimiento de las normas ya establecidas a cerca de los alcances de la educación y un aprendizaje en contexto pensado en los requerimientos de toda su comunidad educativa.

4.3 Conclusiones

De acuerdo con el análisis de las respuestas de los grupos focales, se evidencia que los directivos tienen unas representaciones sociales muy definidas que permean diferentes aspectos del escenario educativo de la institución y que en definitiva orientan los procesos e indicaciones que son inherentes a su cargo administrativo y de dirección. Desde el punto de vista de aprendizaje en contexto, los directivos representan el aprendizaje como algo que trasciende el espacio físico del colegio, ya que, con el cambio hacia la virtualidad por la pandemia, continúan buscando realizar lo descrito en el PEI, con las modificaciones y sugerencias a su cuerpo docente para que adapten su metodología a las herramientas del estudiante y su familia desde casa.

Por otra parte, continúan promoviendo estrategias de formación que vayan más allá de la búsqueda de resultados académicos, orientando a sus estudiantes de último ciclo académico en la construcción de un proyecto de vida que les permita obtener las mejores oportunidades.

También es evidente que los directivos tienen una expectativa interesante en los estudiantes de último ciclo académico, reforzada con la representación positiva de la formación que ha brindado en estos estudiantes, y consideran también que un proceso educativo exitoso se verá reflejado en logros y éxitos de sus egresados, principalmente la formación académica superior y la experiencia cultural y de viajes, por lo que representan en el proyecto de vida el fin último de su objetivo institucional.

Por otro lado es evidente que en los directivos del CPA recae casi totalmente la responsabilidad de manejo de educación inclusiva en la orientadora, observándose la representación de los cargos directivos rigurosos, y que limitan a cada profesional a ejecutar unas tareas determinadas, y como la orientadora, por su formación en psicología, desde el inicio debió liderar este proceso.

Finalmente se encuentra que la institución reúne un grupo de directivos docentes dispuestos a escuchar y recibir retroalimentación permanente a cerca de los procesos que se puedan generar provecho a sus estudiantes y padres de familia ya que con esto, la visión planteada para el año 2026, cobra más valor y se general lazos estrechos entre la gestión educativa y la población estudiantil.

4.4 Recomendaciones

Este trabajo permitió conocer las representaciones y percepciones de los directivos sobre el aprendizaje en contexto y educación inclusiva en el CPA, manifestando la voz de los encargados de dirigir y orientar los procesos académicos de la institución, entendiendo que ellos cumplen un papel fundamental en el control y la ejecución de las estrategias que se implementen para potenciar el aprendizaje en contexto y favorezcan situaciones de educación inclusiva. Los resultados señalan lo esperado por los investigadores desde la fase 2 de la investigación, encontrando directivos con representaciones sociales marcadas en identificar la educación inclusiva como las modificaciones estructurales y curriculares para personas con limitaciones físicas y cognitivas, adicional indican como los escenarios físicos y virtuales influyen directamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

De igual forma los resultados de esta investigación puede servir como punto de partida para buscar una modificación en el manejo de la institución en temas que no se consideran sus fuertes y que no están directamente definidos en sus documentos institucionales, como educación inclusiva, o potenciar las características positivas descritas en cuanto a aprendizaje en contexto refiere.

También se sugiere considerar una formación y capacitación más específica en los directivos acerca de educación inclusiva y aprendizaje en contexto, que sea transversal a todos los cargos directivos y no solo al de Orientación, con el fin de contar con un equipo directivo multidisciplinario que tenga observadores permanentes, fortalecedores de la gestión educativa que incluya a nuevas estrategias en el trabajo dentro y fuera de los espacios de formación académica y con conceptos más claros para abordar situaciones en los temas mencionados.

Se sugiere continuar con la formación institucional hacia un proyecto de vida en sus estudiantes que siga potenciando la búsqueda de mejores oportunidades de formación académica, de emprendimiento y de formación

para la vida, ya que esto desarrollara en sus estudiantes las habilidades más adecuadas para enfrentarse a un ambiente laboral de tal forma que obtengan las mejores oportunidades posibles.

Se recomienda a las autoridades educativas a nivel local y regional continuar fomentando en sus instituciones la adopción de modelos educativos y pedagógicos incluyentes, que permitan potenciar las habilidades y utilizar las diferencias como herramienta de formación positiva, buscando desarrollar espacios y ambientes de aprendizaje que utilicen el contexto como herramienta formadora y adaptada a las necesidades actuales.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), Article 1. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Aprendizaje Basado En Contexto—Innovating Pedagogy*. (n.d.). Retrieved October 12, 2020, from <http://innovating-pedagogy.wikidot.com/aprendizaje-basado-en-contexto>
- Arias, E. J. M., Pinargote, J. A. L., León, G. T. R., & Armendáriz, F. E. L. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: El manejo de plataformas online en el contexto académico. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(3), 62–69. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.2603>
- Aubertin, A., Payze, C., & de, D. (n.d.). *¿Qué puede hacer ATLAS.ti por usted?* 9.
- Batanero, J. M. F., & Fernández, A. H. (2013). Leadership as a Quality Criterion for Inclusive Education. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, 24, 20.
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (1970). Creation of a learning community: An experience of inclusive education in Colombia/Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *REVISTA ENCUENTROS*, 13(2). <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Vargas Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62–75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Bitajor. (n.d.). *ConstitucionColombia.com*. Retrieved October 12, 2020, from <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>
- Boletín técnico Educación formal (EDUC) 2019*. (2019). 31.

- Bolívar, C. (n.d.-a). *SECRETARÍA DE EDUCACIÓN*. 48.
- Bolívar, C. (n.d.-b). *SECRETARÍA DE EDUCACIÓN*. 48.
- Campos, O. R., & Méndez, G. C. (2013). LA ENSEÑANZA DEL EMPRENDIMIENTO A PARTIR DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA. *Amazonia Investiga*, 2(2), 46–70.
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: Una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- de la Cruz Orozco, I., & de la Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: Análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, 54. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Educación de calidad—La Agenda 2030 en Colombia—Objetivos de Desarrollo Sostenible*. (n.d.). Educación de calidad - La Agenda 2030 en Colombia - Objetivos de Desarrollo Sostenible. Retrieved October 12, 2020, from <https://www.ods.gov.co/es/goals/educacion-de-calidad>
- El portal de la tesis*. (n.d.). Retrieved October 18, 2020, from https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php
- Estepa, P. M., & Peña, S. B. (n.d.). *Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos*. 28, 25.

- Fernández Batanero, J. M., & Fernández, A. H. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27–41. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71847-6](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71847-6)
- Gamez, M. J. (n.d.). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. *Desarrollo Sostenible*. Retrieved October 12, 2020, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Helena, Q. H. M. (2018). *Enseñanza Basada en Contextos: Una vía hacia la Interdisciplinariedad del Currículo*. 7.
- Hernández, D. Y. R., Rodríguez, M. A. T., & Rodríguez, M. Y. V. (n.d.). *ESTUDIO COMPARATIVO DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA CHILENAS Y COLOMBIANAS: UNA PERSPECTIVA FONOAUDIOLÓGICA*. 175. <https://plus.google.com/+UNESCO>. (2015, January 12). *La educación transforma vidas*. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/education>
- Indicador Nivel de Gestión—Proceso de Cobertura—Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. (n.d.). Retrieved October 12, 2020, from https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-350799.html?_noredirect=1
- Inicio*. (n.d.). Retrieved October 12, 2020, from <https://www.psicocacia.edu.co/>
- Kawulich, B. B. (n.d.). *La observación participante como método de recolección de datos*. 32.

- La educación media en Colombia está en crisis.* (n.d.). Retrieved October 12, 2020, from <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/la-educacion-media-en-colombia-esta-en-crisis/>
- Ley 115 de 1994—EVA - Función Pública.* (n.d.). Retrieved October 12, 2020, from <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Miranda Beltrán, S., & Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: Un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562–589.
- Morales, J. (2017). *La orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigida a estudiantes de educación media.* 38.
- Moran, M. (n.d.). Educación. *Desarrollo Sostenible.* Retrieved October 12, 2020, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public.* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2004.01>
- Páez, D., & Perez, J. (2020). Social Representations of Corona Virus 19. *Revista de Psicología Social*, 25.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004a). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105–106), 102–124.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004b). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105–106), 102–124.

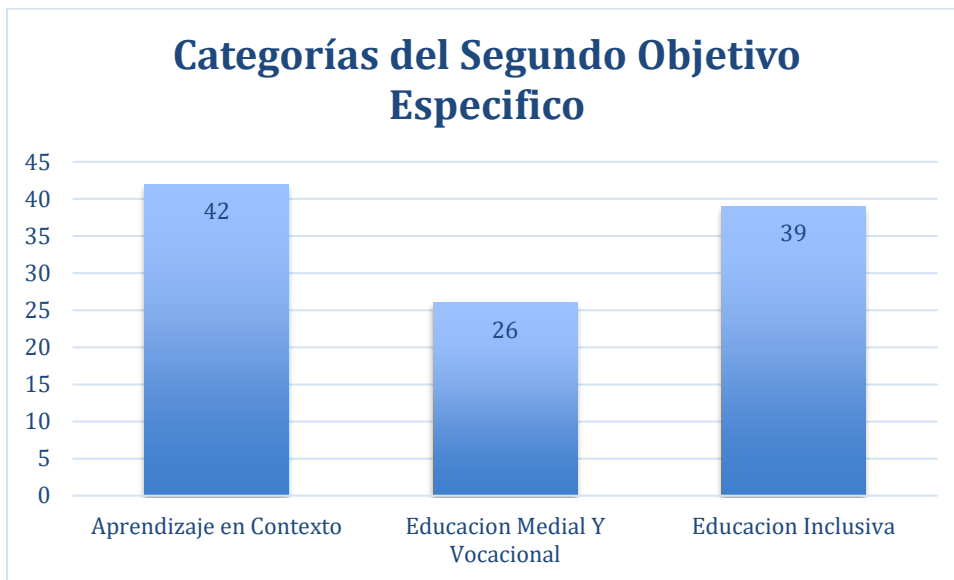
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad / SITEAL.* (n.d.). Retrieved October 18, 2020, from <https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/190/plan-nacional-decenal-educacion-2016-2026-camino-hacia-calidad-equidad>
- Qué es un Documento Curricular / Documento Curricular.* (n.d.). Retrieved October 12, 2020, from <https://www.contenidoweb.info/que-es-un-documento-curricular>
- Quecedo, Rosario, & Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14),5-39.[fecha de Consulta 2 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>
- Rodriguez, D. L. R. (n.d.). Grupos Institucionales. *Fundación Universitaria Los Libertadores.* Retrieved October 12, 2020, from <https://www.ulibertadores.edu.co/investigacion/grupos-de-investigacion/grupos-institucionales/>
- Rodríguez Maturana, A. C., & Meza Guazo, F. J. (2018). Representaciones sociales sobre calidad educativa de docentes y directivos docentes de instituciones oficiales de educación básica y media del distrito de Cartagena. *Cartagena, T M.C.E 370.071 R696r CD-ROM.* <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/6209>
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M., Becerril, M., & García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educacion Matematica*, 28(3), 9–29. <https://doi.org/10.24844/EM2803.01>

- Sales Ciges, M. A., Ferrández Berrueco, M. R., & Moliner García, M. O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: Estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de educación*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-187>
- Sierra, S. M. C., Santos, J. O. F., Porras, D. A. R., Cruz, N. J. B., Torres, M. L. M., & Alarcón, M. F. (n.d.). *Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente*. 18.
- Sistema Educativo Colombiano—Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. (n.d.). Retrieved October 12, 2020, from https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html?_noredirect=1
- Vélaz-de-Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271–1290. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707
- XIV CNIE – San Luis Potosí – 2017 – XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (n.d.). Retrieved October 17, 2020, from <http://congreso.comie.org.mx/2017/sitio/>
- Zamora, L. (2019). Las representaciones sociales de docentes y directivos, sobre la implementación de la jornada escolar completa. *Revista Sul Americana de Psicología; Vol. 3, Núm. 2 (2015): Revista Sul Americana de Psicología; 250-281*. <http://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/31400>

Anexos

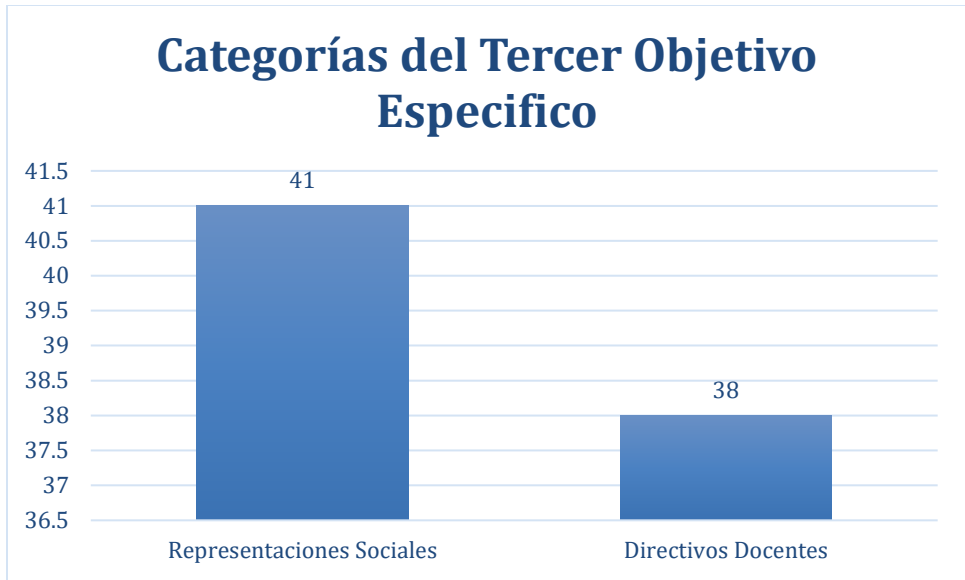
Ilustraciones

Ilustración 1 Respuestas por Categorías Segundo Objetivo



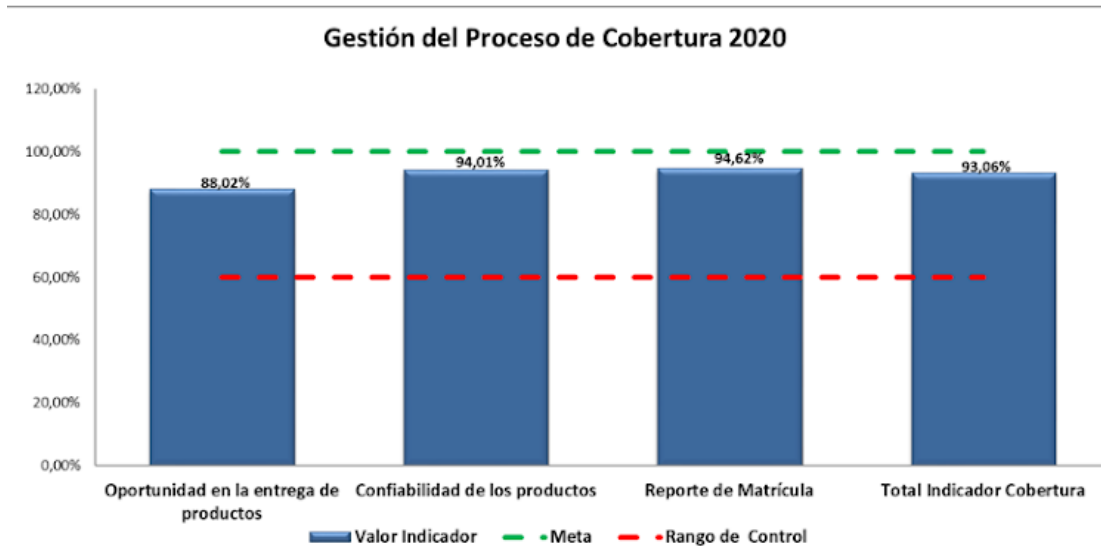
Fuente: Autores, 2020.

Ilustración 2 Respuestas por Categorías Segundo Objetivo



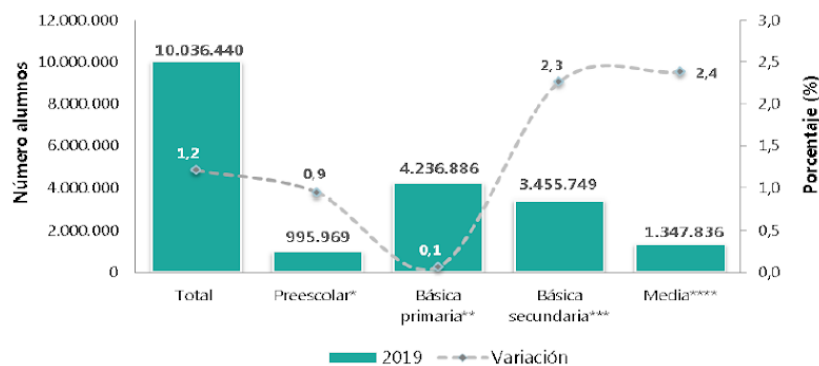
Fuente: Autores, 2020.

Ilustración 3 Cobertura en Educación en Colombia 2020



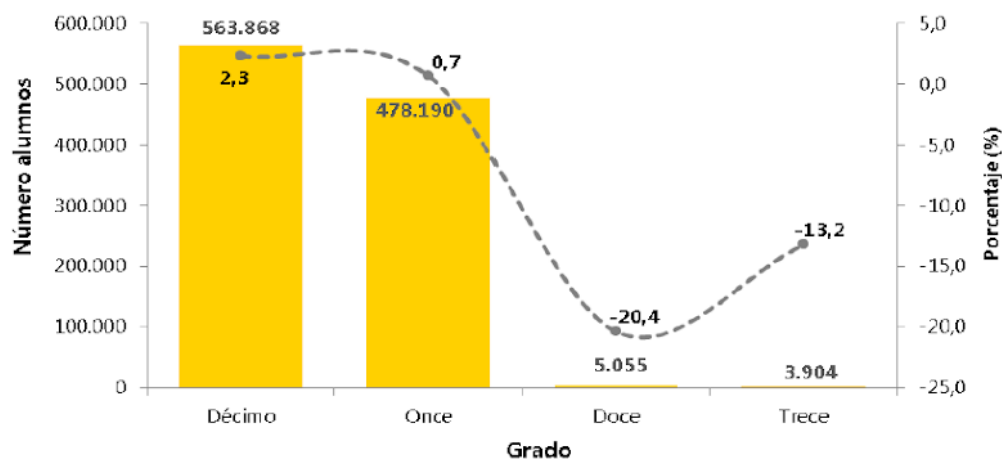
Fuente: Indicador Nivel de gestión. MinEducación 2020.

Ilustración 4 Número de Matriculados por Nivel Educativo en Colombia 2019



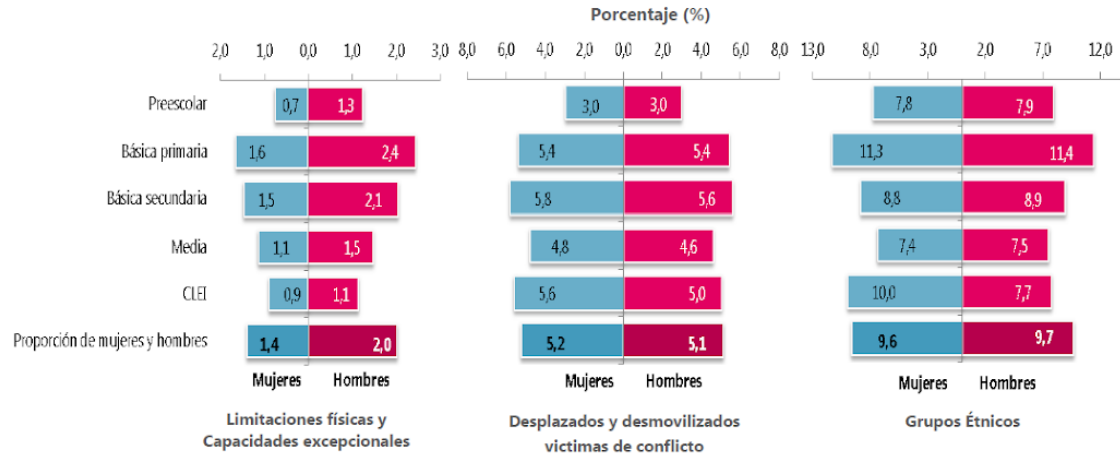
Fuente: DANE. Educación Formal 2019.

Ilustración 5 Número de Matriculados y Variación Porcentual en Educación Media por grados. Total Nacional. Colombia 2019.



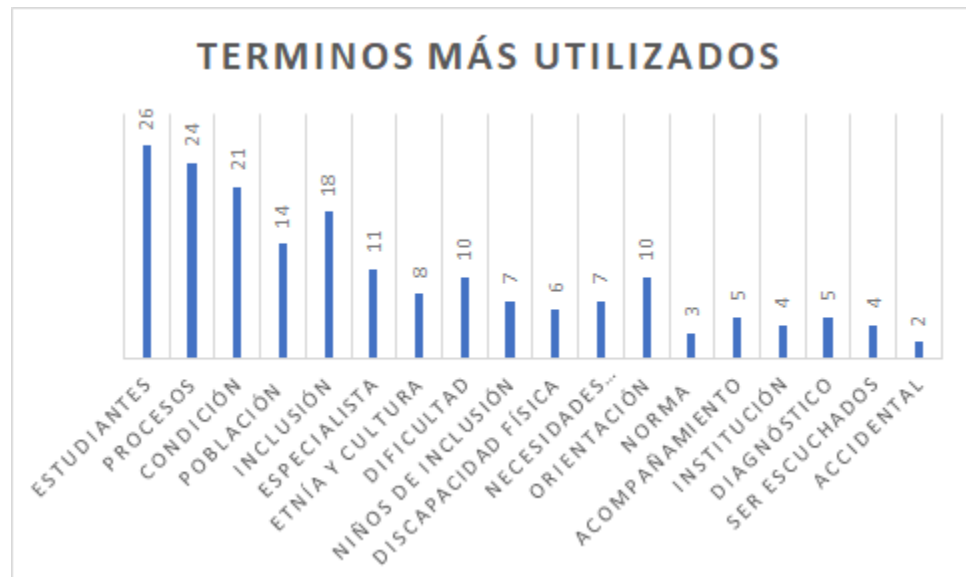
Fuente: DANE. Educación Formal 2019.

Ilustración 6 Promoción de matriculados por nivel educativo y sexo según características de población total nacional Colombia 2019.



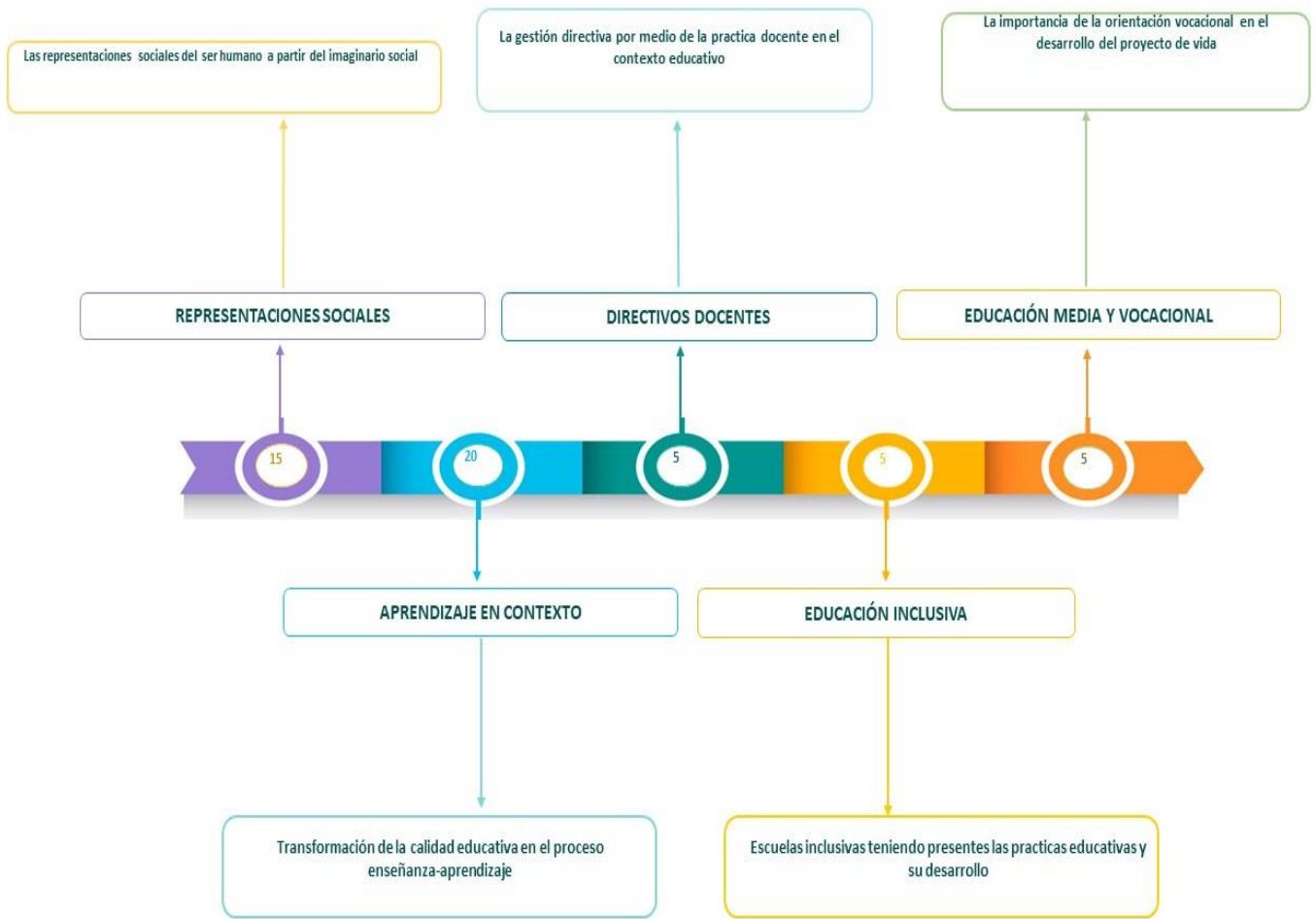
Fuente: DANE. Educación Formal 2019.

Ilustración 7 Términos más utilizados en el primer encuentro con los directivos del Colegio Psicopedagógico La Acacia. 2018.



Fuente: Autores (2018).

Ilustración 8. Grafica de marco



Tablas

Tabla 1 Demanda Educativa en Ciudad Bolívar 2017.

Nivel Educativo	Demanda
Preescolar	12.239
Primaria	39.616
Secundaria	31.981
Media	11.642
Aceleración	1.769
Educación Adultos	4.106
Total	101.353

Fuente: Secretaria de Educación de Bogotá D.C.2017.

Tabla 2 Numero de sedes que ofrecen educación oficial en Ciudad Bolívar en 2017.

Localidad	UPZ/UPR	Clase de Colegio		
		Distrital	Administración Contratada	Contrato
CIUDAD BOLÍVAR	ARBORIZADORA	1	0	4
	EL TESORO	9	1	0
	ISMAEL PERDOMO	10	0	2
	JERUSALÉN	10	1	1
	LUCERO	29	0	0
	RÍO TUNJUELO - UPR	7	0	0
	SAN FRANCISCO	8	0	3
Total		74	2	10

Fuente: Secretaria de Educación de Bogotá D.C.2017.

Tabla 3 Oferta educativa oficial por clase de colegio en Ciudad Bolívar en 2017.

Clase de Colegio	Oferta	Participación
Oficial Distrital	96.584	95,8%
Administración contratada	2.209	2,2%
Contrato	2.063	2,0%
Total	100.856	100%

Fuente: Secretaria de Educación de Bogotá D.C.2017.

Tabla 4 Categorías y Subcategorías obtenidas del primer encuentro con los directivos del Colegio Psicopedagógico La Acacia.

CATEGORÍAS	Proceso de formación	SUBCATEGORÍAS	Aprendizaje	Evaluación	Inclusión como tema central
	Diagnóstico/caracterización		Médico	Docente	
	Educación inclusiva		Talento humano	Programa propiamente	Transformación educativa
	Estructura institucional		Física	Organizacional	Funciones del colegio
	Actores del proceso inclusivo		Docentes	Estudiantes	
	Establecimientos educativos		Locales	Nacionales	
	Reajuste educativo		Evaluación	Ajustes pedagógicos	Diferenciación
	Legalización		Local	Institucional	Instituciones de inspección
	Terminología		Uso de léxico	Tipos de condiciones	
	Desarrollo del individuo		Físico	Cognitivo	
	Formación en el tema		Capacitación	Modelo inclusivo	
	Dificultades		Población estudiantil	Procesos del colegio	Realidad del colegio
	Normatividad		Legislación distrital	Leyes internas (manual)	

Fuente: Autores (2018)

Tabla 5 Metodología de Evaluación del Colegio Psicopedagógico La Acacia.

ASPECTOS A EVALUAR	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PERIODOS DE APLICACIÓN
CONCEPTO (SER): Sistemas conceptuales, relaciones, aplicación y comprensión.	* Quiz * Exposición oral de ideas * Concursos * Esquemas mentales (mentefactos, mapas mentales, cuadros sinópticos, etc.)	* Al término de cada tema * Durante la clase
PROCEDIMIENTOS (HACER): Desarrollo de procesos, técnicas, métodos, resolución de problemas, hábitos y habilidades	* Examen de ensayo * Aplicación a problemas * Laboratorios * Talleres * Tareas	* Cada Semana * Durante la clase * Como tarea
ACTITUDES: (SABER SER) Desarrollo de valores personales y sociales.	* Tareas de desempeño (planteamiento de problemas, investigación de métodos de solución). * Clima Escolar evaluado por la fraternidad	* Trabajos extra clase * Durante la clase

Fuente: Colegio Psicopedagógico La Acacia, 2020.

Tabla 6 Cuadro de Antigüedad Grado Noveno A Colegio Psicopedagógico La Acacia 2020.

N°	GENERO	EDAD	EN EL QUE	ANTIGÜEDAD	
1	F	15	1	2012	9 AÑOS
2	M	16	8	2018	3 AÑOS
3	M	16	7	2018	3 AÑOS
4	F	14	TR	2011	10 AÑOS
5	F	17	6	2017	4 AÑOS
6	F	14	TR	2011	10 AÑOS
7	M	14	TR	2011	10 AÑOS
8	F	14	5	2016	5 AÑOS
9	M	15	TR	2010	11 AÑOS
10	M	14	TR	2011	10 AÑOS
11	F	15	8	2019	2 AÑOS
12	F	14	9	2020	1 AÑO
13	M	15	1	2012	9 AÑOS
14	M	15	7	2018	3 AÑOS
15	F	15	5	2016	5 AÑOS
16	F	17	8	2019	2 AÑOS
17	F	15	9	2020	1 AÑO
18	F	15	TR	2011	10 AÑOS
19	F	15	TR	2011	10 AÑOS
20	F	13	TR	2011	10 AÑOS
21	F	13	TR	2011	10 AÑOS
22	M	14	TR	2011	10 AÑOS
23	M	15	3	2013	8 AÑOS
24	F	15	5	2016	5 AÑOS
25	F	14	6	2017	4 AÑOS
26	M	15	4	2015	6 AÑOS
27	M	14	7	2018	3 AÑOS
28	F	15	9	2020	1 AÑO
29	F	15	TR	2011	10 AÑOS
30	M	16	6	2017	4 AÑOS
31	F	15	9	2020	1 AÑO
32	M	16	9	2019	2 AÑOS
33	M	14	TR	2011	10 AÑOS
34	F	15	TR	2011	10 AÑOS
35	M	15	TR	2011	10 AÑOS
36	F	15	TR	2011	10 AÑOS
37	M	15	5	2016	5 AÑOS
38	M	14	TR	2011	10 AÑOS
39	M	15	6	2017	4 AÑOS
40	F	14	TR	2011	10 AÑOS
41	F	15	TR	2010	11 AÑOS
42	M	15	4	2015	6 AÑOS
43	M	15	TR	2011	10 AÑOS

Fuente: Colegio Psicopedagógico La Acacia, 2020.

Tabla 7 Cuadro de Antigüedad Grado Decimo A Colegio Psicopedagógico La Acacia 2020.

N	GENERO	EDAD	GRADO EN EL QUE INGRES	ANTIGUEDAD	
1	M	16	TR	2010	11 AÑOS
2	F	16	TR	2010	11 AÑOS
3	F	15	TR	2010	11 AÑOS
4	F	15	TR	2010	11 AÑOS
5	M	15	4	2014	7 AÑOS
6	F	17	8	2018	3 AÑOS
7	F	16	TR	2010	11 AÑOS
8	M	17	8	2017	4 AÑOS
9	F	16	9	2019	2 AÑOS
10	M	16	6	2016	5 AÑOS
11	F	19	7	2017	4 AÑOS
12	M	16	3	2013	8 AÑOS
13	M	15	TR	2010	11 AÑOS
14	M	16	9	2019	2 AÑOS
15	F	15	9	2019	2 AÑOS
16	M	16	TR	2010	11 AÑOS
17	M	17	9	2019	2 AÑOS
18	F	16	7	2017	4 AÑOS
19	F	15	TR	2010	11 AÑOS
20	F	17	9	2019	2 AÑOS
21	M	15	TR	2010	11 AÑOS
22	F	14	6	2016	5 AÑOS
23	M	15	10	2020	1 AÑO
24	F	17	6	2016	5 AÑOS
25	F	16	10	2020	1 AÑO
26	F	16	7	2017	4 AÑOS
27	M	16	TR	2010	11 AÑOS
28	F	15	9	2019	2 AÑOS
29	M	15	TR	2010	11 AÑOS
30	F	15	9	2019	2 AÑOS
31	M	15	6	2016	5 AÑOS
32	M	17	9	2019	2 AÑOS
33	M	16	9	2019	2 AÑOS
34	F	15	TR	2010	11 AÑOS
35	M	16	3	2013	8 AÑOS
36	F	17	TR	2009	12 AÑOS
37	F	15	TR	2010	11 AÑOS
38	F	16	9	2019	2 AÑOS
39	M	15	1	2011	10 AÑOS
40	M	16	TR	2010	11 AÑOS
41	M	15	9	2019	2 AÑOS
42	F	16	TR	2010	11 AÑOS

Fuente: Colegio Psicopedagógico La Acacia, 2020.

Tabla 8 Cuadro de Antigüedad Grado Once A Colegio Psicopedagógico La Acacia 2020.

Nº	GENERO	EDAD	GRADO EN EL QUE INGRESO	ANTIGÜEDAD	
1	F	17	1	2010	11 AÑOS
2	F	17	TR	2009	12 AÑOS
3	F	17	2	2011	10 AÑOS
5	F	17	TR	2009	12 AÑOS
6	F	17	5	2014	7 AÑOS
7	F	17	TR	2009	12 AÑOS
8	F	16	TR	2009	12 AÑOS
13	F	17	TR	2009	12 AÑOS
14	F	17	TR	2009	12 AÑOS
15	F	16	TR	2009	12 AÑOS
16	F	17	TR	2009	12 AÑOS
18	F	16	TR	2009	12 AÑOS
20	F	17	TR	2009	12 AÑOS
21	F	16	TR	2009	12 AÑOS
22	F	17	1	2010	11 AÑOS
24	F	16	5	2014	7 AÑOS
25	F	16	8	2017	4 AÑOS

Fuente: Colegio Psicopedagógico La Acacia, 2020.

Tabla 9 Cuadro de Antigüedad Grado Once A Colegio Psicopedagógico La Acacia 2020.

Nº	GENERO	EDAD	GRADO EN EL QUE INGRESO	ANTIGÜEDAD	
1	F	17	2	2011	10 AÑOS
2	M	16	10	2019	2 AÑOS
3	F	17	8	2017	4 AÑOS
4	M	17	TR	2009	12 AÑOS
5	F	17	8	2017	4 AÑOS
6	F	17	TR	2009	12 AÑOS
7	M	16	TR	2009	12 AÑOS
8	F	16	TR	2009	12 AÑOS
9	M	17	9	2018	3 AÑOS
10	F	17	TR	2009	12 AÑOS
11	M	16	7	2016	5 AÑOS
12	M	16	TR	2009	12 AÑOS
13	M	17	TR	2009	12 AÑOS
14	M	18	5	2013	8 AÑOS
15	F	16	8	2017	4 AÑOS
16	F	17	TR	2009	12 AÑOS
17	F	16	TR	2009	12 AÑOS
18	M	17	10	2019	2 AÑOS
19	M	17	2	2011	10 AÑOS
20	F	16	1	2010	11 AÑOS
21	M	16	TR	2009	12 AÑOS
22	F	17	TR	2009	12 AÑOS
23	M	16	10	2019	2 AÑOS
24	F	16	TR	2009	12 AÑOS
25	F	16	TR	2009	12 AÑOS

Fuente: Colegio Psicopedagógico La Acacia, 2020.

Tabla 10 Organización de los Antecedentes

Educación Inclusiva	e p r e s e n t a c i o n e s	d u c a c i ó n m e d i a y v	p r e n d i z a j e e n c o n
------------------------	---	---	---

	S o c i a l e s		o c a c i o n a l	t e x t o
--	--------------------------------------	--	---	-----------------------

TÍTULO	AÑO	AUTOR
Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de las investigaciones internacionales	2012	Ainscow
Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas	2017	Terro n, Cardenas, Rodríguez
La educación inclusiva, ¿Un bien necesario o una asignatura pendiente?	2016	Ramos, Huete
Educa	2017	Echeit

<p>ción inclusiva. Sonrisas y lágrimas</p>		a
<p>Actitu des docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca</p>	2016	Clavij o, López, Cedillo, Mora, Ortiz
<p>Creaci ón de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia</p>	2015	Beltrá n, Martínez, Torrado
<p>Diagn óstico situacional en un centro de capacitación para el trabajo en México: Desafíos para atender a la Diversidad</p>	2017	López , Méndez, Auces
<p>Conte xto educativo a portas de la sociedad del conocimiento</p>	2015	Mena
<p>La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos en América Latina y el</p>	2020	Álvar ez y otros

Caribe ante COVID 19		
El contexto, elemento de análisis para enseñar	2016	Aron
Educación y contexto docente	2015	Alvarado
Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar Mapuche	2017	Quintriqueo y otros
Uso del aprendizaje activo y las competencias metacognitivas para lograr la transferencia del aprendizaje al contexto vivencial en estudiantes de preparatoria del tecnológico de Monterrey	2015	González
Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de	2016	Munos y otros

<p>avaliação do ensino no contexto da educação para jovens e adultos (EPJA)</p>		
<p>Contexto sociocultural y aprendizaje escolar</p>	<p>2017</p>	<p>Cifuentes</p>
<p>Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje el manejo de plataformas online en el contexto académico</p>	<p>2020</p>	<p>Macías, López, Ramos</p>
<p>Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el contexto universitario</p>	<p>2019</p>	<p>Nivela, Echeverría, Morillo</p>
<p>Learning and development in simulated practice environments</p>	<p>2017</p>	<p>Amado</p>
<p>Contexto de aprendizaje significativo y creativo en terapias</p>	<p>2018</p>	<p>Espinosa</p>

familiares		
El proceso de enseñanza en el contexto de la escuela multigrado	2019	Céspedes, Martínez, Cabezas, Gumila
La importancia del aprendizaje del idioma inglés en un contexto rural	2019	Leonardo
Aprendizaje en un mundo complejo	2019	Escalante
La educación en museos: mediaciones y prácticas de enseñanza entre la experiencia y el aprendizaje en contexto	2017	Gallo
La evaluación de los aprendizajes y su influencia en la calidad de proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario	2017	Jordan, Morán, Camacho
La investigación	2019	Villanueva,

<p>en enseñanza y aprendizaje de la traducción y la interpretación en el contexto latinoamericano: Realidades, adaptaciones, acciones</p>		<p>Montoya</p>
<p>Aportes de la orientación vocacional en el contexto laboral</p>	<p>2015</p>	<p>Ureña, Barbosa</p>
<p>El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super</p>	<p>2016</p>	<p>Bucarelli, Rivera, Fallas</p>
<p>Percepción de estudiantes de educación media sobre un programa de orientación vocacional: un estudio cualitativo.</p>	<p>2017</p>	<p>Castellanos y otros</p>

<p>La orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigida a estudiantes de educación media</p>	<p>2017</p>	<p>Morales</p>
<p>Articulación entre la educación media y superior. Percepción de estudiantes de undécimo grado acerca de los programas de orientación vocacional en una institución pública y una privada</p>	<p>2016</p>	<p>Igua</p>
<p>La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas</p>	<p>2016</p>	<p>Miranda</p>
<p>El reto de los</p>	<p>2017</p>	<p>Díaz, Londoño</p>

directivos docentes. Desarrollo integral a través de las prácticas educativas de la IE Roman Gomez		
Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa	2019	Acuña, Bolívar
Percepciones de docentes, directivos docentes sordos y oyentes sobre la escuela bilingüe bicultural	2019	Perdomo y otros
Liderazgo de los directivos y compromiso organizacional docente	2018	Salvador Sánchez
Social representations of COVID-19	2020	Páez y Pérez
La noción de lo común y las representaciones	2019	Jodelet

nes sociales		
Representaciones sociales acerca de adopción homoparental : una mirada desde la pedagogía	2019	Huaiquivil, Yévenes, Zicavo
Representaciones sociales de ancianos sobre calidad de vida	2017	Ferreira y otros
Violencia, inseguridad y narcocultura en la construcción de las representaciones sociales locales, nacionales e internacionales en Mazatlan, Sinaloa y su impacto en la actividad turística en el puerto	2019	Escobedo, Suárez
Representaciones sociales sobre el consumo de alcohol en estudiantes de ciclo básico de enseñanza	2017	Recto, Fernández

media de la ciudad de Montevideo		
Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa	2016	Cuevas
La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios	2015	Arias Moya
Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina	2018	Urbina, Ovalles
El psicoanálisis, su imagen y su público	1961	Serge Moscovici
La sexualidad en adolescentes desde la teoría de las	2018	Martell y otros

representaciones sociales		
Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales	2017	Castorina
Imaginario y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos	2020	Girola
Teorías en diálogo: representaciones sociales y memoria colectiva	2016	de Alba
Comprendiendo las representaciones sociales de educación inclusiva en profesionales de establecimientos de educación parvularia	2019	Rivas

Fuente. Autores 2020.

Términos y Respuestas de los Directivos Docentes Obtenidos de los Grupos Focales

Aprendizaje en Contexto: Definición:

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D2: “aquella que genera oportunidades para que nuestros estudiantes participen en un aprendizaje”*
- *D4: “yo también pensaría que es muy importante el espacio, el ambiente que se les propicie a los estudiantes,”*
- *D1: “yo pensaría que ese es nuestro enfoque institucional, porque generalmente siempre estamos muy preocupados de conocer de la familia del estudiante, el mismo estudiante, desde la parte de orientación hay unas actividades muy bonitas que se hacen institucionales que se llaman investigación en el aula, precisamente para saber el entorno en el cual se encuentra el estudiante”*
- *D2: “espero les hayamos podido servir en este espacio académico pues para construir otras formas y también para pensar y reflexionar sobre la educación.”*
- *D3: “los padres de familia han estado con los muchachos, en ese caso con los estudiantes, y han sido mucho más fácil porque han tenido un apoyo directo si, han estado dedicados a ellos, y pues como que fue mucho más fácil esta transición de este ejercicio, entonces de pronto por eso, no se ha visto tanto, tanta dificultad con los estudiantes, y pues como tienen un apoyo, pues obviamente eso ha servido muchísimo, porque están hay cien por ciento”*
- *D2: “sigue habiendo como una brecha social pues en cuanto a la opción de acceder o no pues a este recurso, porque si nos vamos a otros contextos, la parte más alta geográficamente de Ciudad Bolívar casi llegando a la zona en la zona rural, no tiene el acceso a la red del internet”*
- *D1: “considero que por lo menos desde nuestra mirada institucional, es más la perspectiva de esperanza, de fe y alentadora que se tiene frente a todas las ventajas que hubo en este proceso, que difícilmente creería que las familias quieran que nos volviéramos a la educación que veníamos recibiendo, nosotros mismos ya no seríamos capaces pues porque sería insensato, nos hemos obligado a desajustarnos de muchas cosas,”*

Aprendizaje en Contexto: Normatividad:

Se destacan las siguientes respuestas:

- D2: *“tratamos de dar cumplimiento a la normatividad”*
- D2: *“pues digamos que es importante aclarar que nuestra planta física no ha sido adaptada de acuerdo a la normatividad requerida,”*
- D1: *“porque el número de estudiantes y sus condiciones, en este caso físicas o de movilidad en la presencialidad pues no implican ajustes significativos, por ende no tenemos rampas, no hay ascensores, digamos que esa estructura física de nuestro colegio no es apta para estudiantes en determinadas condiciones de movilidad”*
- D1: *“está el manual de convivencia para hacer pues un buen ambiente, luego viene lo académico donde existe una preocupación profunda porque sea algo diferente,”*
- D3: *“pero a veces el mismo sistema no lo permite, las mismas aulas, el mismo, la misma exigencia que da la secretaria, no has obligado a tener unos planes de estudio que a veces no estamos de acuerdo, un sistema de evaluación que no es productivo, que el muchacho hace por una nota pero no por ir más allá, entonces ahí es donde no me gusta, y eso es calificar, una cosa es evaluar para crecer y otra cosa es calificar para llenar un requisito.”*

Aprendizaje en Contexto: Actividades:

Se destacan las siguientes respuestas:

- D2: *“yo considero que nosotros en primer contexto conocemos es la familia y la necesidad que tiene el estudiante”*
- D3: *“ya teniendo el contexto de esta situación pues obviamente vamos hacia la parte de lo que es también poner al tanto a los profesores de la dificultad y más que ponerlos al tanto es cómo lo vamos a apoyar si?”*
- D1: *“teniendo una mirada más amplia de los procesos pedagógicos y educativos como institución no tenemos un valor agregado y es una educación desde una perspectiva humanista”*
- D3: *“se puedan desarrollar bien las habilidades porque algunos docentes lo hacen mediante saber hacer, que está dentro de las guías de clase indiscutiblemente y el saber hacer es llevar a los chiquitos a pensar de una u otra manera en un proceso cognitivo y en una una lectura crítica alta para llegar a decir a ok, estas son mis habilidades, aprendí a hacer conversatorio, aprendí a leer entre líneas aprendí a analizar un texto y a partir de allí puedo plantear un argumento”*
- D5: *“digamos que en las aulas obviamente contamos en las institución con varios espacios, se cuentan con unas planillas donde se solicitan bien sea los espacios, también contamos con la cancha sintética, si se les va a hacer alguna actividad frente a este espacio pues se asignan desde administración,”*

- *D5: "pues yo creo que el hecho de que tu cambies a un estudiante a otro entorno a otro espacio pues eso obviamente a él le mejora o hace que el aprendizaje sea mucho mejor, si me hago entender,"*
- *D5: "si de repente tu trabajas una matemática o una actividad de sociales, o la misma educación física, el hecho de que les cambien ese entorno ese espacio hace para ellos que sea mejor ese proceso de aprendizaje, pienso yo"*
- *D3: "observándolos algunas veces en laboratorio pues a los niños, en algunos casos no en todos, pude observar la emoción de ir al laboratorio, de ir a la sala de sistemas, a ellos les gusta mucho eso, estar como en otro, ir a la biblioteca por ejemplo los veía haya leyendo, explorando los libros, les gusta esto, esos cambios de un lado para otro, sus clases en sitios diferentes"*
- *D1: "existen otras materias adicionales que como que refuerzan y le dan como autonomía y otro razonamiento a los muchachos en todo lo que tiene que ver la creatividad, y es las danzas por ejemplo, el hecho de tener la materia de proyectos de investigación, donde todo el mundo se dedica a investigar un tema, y eso, van y hacen visitas, vienen expertos al colegio"*
- *D2: "por ejemplo esta misma emergencia que tenemos ahorita también nos ha obligado a ver más allá, porque no nos podemos quedar con lo mismo, como que ya ... básicamente desde lo físico que nos ha llevado a desarrollar otras actividades, como tal, visionadas para cada curso dependiendo de su nivel y su edad"*
- *D1: "Tenemos unos goces de leer que los enviamos al correo, a la casa, y se desarrollan determinados períodos, y esto es para desarrollar las habilidades comunicativas, entonces cada mes viene una estrategia diferente, desarrollando una habilidad diferente, y la trabajan en casa, pues para que los papitos también colaboren."*
- *D1: "otra actividad es cuando estábamos en lo presencial es que se les tiene un listado de museos y cada año de su curso tiene que ir a un museo en familia y mandarnos evidencias u fotos de que lo visitaron, porque a veces estamos en una ciudad y no conocemos los museos;"*
- *D1: "hay una cosa muy importante en el colegio, hay una acción muy importante y es que tenemos fraternidades y en las fraternidades hay de todo, y de esa manera se deja un trabajo para que se haga en equipo, y poder tener ellos su conversatorios, contar sus experiencias, intercambiar ideas, en fin, esa es una herramienta fundamental, no es que fulano se hace con zutano, sino que tratamos de que los escojan ellos en libertad,"*
- *D4: "nuestro profes son unos héroes, definitivamente, que estrategias no han utilizado creería yo, sería la pregunta adecuada, creo que han utilizado todas las"*

estrategias,”

- *D1: “y yo acabo de soltar una clase e hice un recorrido por el museo del oro ... entonces nos volvimos muy creativos y ya hay o sale de la zona de confort,”*

Aprendizaje en Contexto: Resultados:

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D1: “vamos mirando cómo avanza el estudiante”*
- *D1: “investigación de aula es una escenario donde nos reunimos por fraternidades en dos momentos del año o uno por lo menos y el docente tiene diálogos e interacciones más personalizadas con los estudiantes para conocer su contexto familiar”*
- *D4: “Desde allí se puede evidenciar si determinado ejercicio que se está aplicando, el estudiante como tal lo puede hacer o tiene dificultades.”*
- *D2: “bueno yo agregaría que el colegio digamos, en el tiempo que he venido acompañando los procesos, se ha encargado de ir haciendo mejoras, ajustes o toda la parte locativa, principalmente para embellecer, pero además también para brindar pues unos ambientes escolares que promuevan un aprendizaje armónico,”*
- *D5: “entonces yo considero que todos y cada uno de los espacios se han venido mejorando y que pues si definitivamente se contribuye a un proceso de educación y de aprendizaje más adecuado,”*
- *D4: “hoy por hoy el docente no puede estarse quieto si, el mundo nos está llevando a ver más allá, tener una mirada de una visión en donde haya un complemento de un trabajo en equipo,”*
- *D3: “digamos que tratamos de irlos acercando también a otras formas del aprendizaje que no solamente se limitan a que sea el docente quien imparte el conocimiento, sino a través de esos eventos académicos pues desarrollar otras idealidades y en algunos experiencias.”*
- *D3: “a veces también desde los mismos espacios cotidianos que tenemos, de, por ejemplo, los encuentros con padres de familia, de cuando se realiza la experiencia”*
- *D1: “generamos estos diálogos, pues estamos compartiendo experiencias y estamos generando pues esa posibilidad de conocer y saber de los otros, entonces pues cada vez en la cotidianidad creo que se genera también ese aprendizaje.”*
- *D2: “considero que las mismas condiciones que estamos teniendo en este momento,*

sobre todo de aprendizaje virtual, hemos ido viendo la necesidad de que a los profesores que mejor les funciona”

- *D3: “esos se refleja en muchos grupos, algunos les funciona mucho la virtualidad y a otros no tanto, sin embargo pues están en el proceso de adaptabilidad y ha surgido, ha hecho efecto y como bien lo dice la rectora, tenemos uno de tantos casos que se sienten y aprenden mejor desde la virtualidad”*
- *D3: “obviamente todo es un proceso, entonces, al inicio, mientras nos adaptamos, mientras de una u otra manera conocíamos la herramienta, para todos fue un poco chocante, pero a medida que pasa el tiempo, y como bien lo sabemos los chicos son súper audaces con todas esas herramientas tecnológicas,”*
- *D4: “a través de esta nueva normalidad de aprender indudablemente la ventaja de la pantalla y de la conectividad pues es que puedes involucrar a muchas personas, pues en el mismo espacio y bajo determinadas condiciones, entonces ha sido muy enriquecedor ver cuando los docentes proponen actividades y nosotros mismos para involucrar a las familias,”*

Educación Media y Vocacional: Aptitudes:

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D3: “estas son mis habilidades, aprendí a hacer conversatorio, aprendí a leer entre líneas aprendí a analizar un texto y a partir de allí puedo plantear un argumento”*
- *D1: “¿cómo eres como persona?, porque es que no necesitamos seres humanos que sean científicos o que sean unos tremendos desde lo académico, pero como persona no contribuyan, entonces, hacemos unas columnas donde se va evaluando participación, la actitud, su presentación, como es con los demás y ahí va otra nota.”*
- *D1: “esa autoevaluación que se hacen ellos mismos, y esa coevaluación que se permite dónde nos podemos decir muchas cosas y escuchar muchas cosas; desde ese punto de vista de crecimiento, de que no sea solo el numero porque dio el resultado sino que va más allá,”*
- *D3: “la generación en la que tenemos en este momento en el colegio, hablo por el colegio, y son los niños de preescolar a once, son una generación que nacieron en la era digital,”*
- *D4: “los muchachos nos tiene aterrados en décimo y en once como se volvieron de autónomos, en novenos, corren por sus tareas, obviamente no podemos que un cien por ciento porque hay cosas que suceden en familias, pero estamos es aterradas es porque no pensamos que se pudiera tener tanto auge, y la estadística y el porcentaje que nos arroja es excelente en el proceso académico”*

- *D1: “pero los muchachos van a ir más allá en el conocimiento y uno lo ve, en todas partes los muchachos ya saben”*
- *D3: “hay una conciencia de aprender otro idioma, de hacer cursos, de prepararse de manera integral ósea van a suceder muchas cosas, eso desde el más chiquito hasta el más grandecito.”*
- *D2: “si nos vamos cuenta principalmente en los adolescentes, noveno, décimo y once, ya los chicos están buscando becas en universidades si me hago entender, ya están pensando a futuro, ya no está quedando, me quiero ir a viajar el mundo, quiero conocerlo, si me hago entender, esa es la visión también de una u otra manera que el colegio le vende a los chicos, es decir, no nos vamos a quedar solo con el proceso de vamos a sumar, restar, multiplicar, si vamos a sumar hazlo para viajar, hazlo para conocer, hazlo para saber en qué vas a invertir y cómo lo vas a hacer, entonces creo que eso es un punto bastante favorable que tiene el colegio y los chicos y los padres de familia lo sienten, lo perciben, lo intuyen y los llevan a otro lado, definitivamente, lo tienen claro”*
- *D2: “yo hablo y hablo muy enamorada del grado noveno porque tengo la oportunidad de dictarles clase y son unos chicos muy maduros,”*

Educación Media y Vocacional: Ruta Metodológica y Educativa:

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D4: “para realizar una revisión de contenidos, de estrategias, de herramientas tecnológicas, todo aquello que busque aportar pues a que nuestros chicos vayan desarrollando esas competencias, que en el mundo laboral o académico, los hagan ser mucho más exitosos y podamos también eso dentro de nuestro discurso, y el PEI educativo”*
- *D1: “en fin, hace que el tema se escudriñe, se mire se aprende, y esa es otra manera de ir explorando, para tener una buena calidad, darle otro espacio, que tengan otros momentos, otras circunstancias, otras experiencias”*
- *D2: “yo quisiera agregar que también un valor agregado, valga la redundancia, ha sido pues poder vincular a los chicos para que participemos en otro tipo de actividades extracurriculares, por ejemplo la Feria del Libro, Expociencia, Expoestudiante, en alguna época invitaron a un grupo de estudiantes que estaba llevando a cabo en proceso de investigación para ser ponentes en una universidad”*
- *D1: “con los proyectos de ciencia y tecnología, pues eh, si hay la posibilidad, pues vamos y participamos en los eventos pues que veamos que los muchachos, o el proyecto apunte a los requisitos de la universidad o de la institución donde nos están invitando, donde nosotros queremos participar, el año pasado fue en Corferias y fueron los muchachos, expusieron sus proyectos, eh tuvieron contacto con el público,*

contestaron preguntas, en fin”

- *D1: “otro espacio tenemos el canal educativo, y allí van las historias de alumnos y ex-alumnos donde han sido exitosos, o tienen una experiencia diferente, o se acogieron con una pasión y la sacaron adelante o están explorando como por ejemplo uno de nuestros últimos programas”*
- *D3: “Jaidi la rectora ella nos ha encaminado y a encaminado estos chicos desde los pequeñitos, hasta ahorita los que ya están en once a que piensen que van a hacer , cómo lo van a hacer”*
- *D4: “es que les estamos haciendo clic y se les está quedando, entonces esas pocas cosas, así sean dos, cinco personas, a ellas, con ellas se hizo clic y están pensando en el mundo de lo que va a pasar mañana, no están esperando a lo que pase dentro de unos cuantos años, sino en ahora y en el mañana y ya están empezando a trabajar”*

Educación Media y Vocacional: Expectativas y Visión Futura:

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D3: “en que aprendan las habilidades comunicativas, pero también en el desarrollo integral de esa parte humana que se necesita pues para que ellos descubran cuáles son sus talentos, sus sueños”*
- *D5: “pues yo pienso que es un valor agregado es que a los muchachos se les inyecta el soñar, en el creer en sus sueños. Siempre estamos hablando del lado positivo, que a pesar que en el camino haya dificultades se puede cumplir, lo importante es que empiecen a tener pasión por algo, los sueños se cumplen”*
- *D3: “entonces cuando tú hablas con un estudiante te dicen, o de pronto te hacen alguna pregunta, le dices has aprendido algo de los valores que el colegio psicopedagógico le has inculcado, entonces ellos dicen “soñar y creer en los sueños”,”*
- *D1: “cuando nosotros hacemos investigación de aula, talleres para los jóvenes y talleres para los padres, se impregnan es de visión, de que si pueden, nosotros reafirmamos, les enseñamos a declarar”*
- *D1: “ese alumno que está contando la historia, un día estuvo sentado en tu puesto, y si él puede, tú lo puedes hacer”*
- *D1: “que se crean que si lo pueden hacer, que si se puede, y pues también empoderamos a las familias y mostramos las historias de los muchachos que ya salieron, porque tenemos gente en todo el planeta, un ejemplo Felipe, tenemos cirujanos en Argentina, tenemos en México, entonces a ellos toca empoderarlos es*

con esas historias”

- *D1: “vamos a tener estudiantes, voy a hablar del futuro, voy a hablar del 2021, el 2020, los voy a llevar al futuro, pues los muchachos ya no se van a quedar quietos con la cuestión de la tecnología, ellos van a ir más allá y en las casas en lo que se va a hacer más adquisición de electrodomésticos, va a hacer todo lo que tenga que ver con internet y con la cuestión de la era digital, todo lo que tenga que ver con computador, con los cursos virtuales, va a ver un mejoramiento del trabajo en casa porque ya vieron a sus casas trabajando en casa y se van a enamorar del tener trabajos en un futuro más bien desde la casa, eh va a ver más conciencia del medio ambiente, de todo ambiental, y del cuidado más de las personas”*
- *D2: “algunos chicos de once, que es con los que más estoy hay en la asignatura que les acompañó, pues han logrado eh pasar como ese proceso del pensamiento convencional a un pensamiento divergente, trasgresor pero en el sentido de ser más críticos y propositivos frente a los procesos de la vida, entonces si saben sumar o restar pues personalmente siento que ya no es tan relevante porque están desarrollando otras competencias que para el mundo que vamos a tener más adelante, pues van a ser fundamentales e importante”*
- *D4: “resulta que si, esos chicos tiene sus sueños y entonces ya empezaron fue a despertarse que era lo que de cierta forma se les estaba viniendo pues en el colegio, ven despierta, que quieres, cómo lo vas a hacer, entonces sientes que es como ese proceso de que hubo, despierto, que va a hacer”*
- *D3: “demás que siento que también despertó una competencia sana entre ellos, la competencia con ellos mismos de ser mejores y de ser libres, porque nosotros los hemos proyectado no de ir a una empresa a trabajar y ser empleador, sino ser libre y viajar por el mundo haciendo lo que tu sueñas”*

Educación Inclusiva: Definición:

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D2: “se considera que educación inclusiva es todo proceso que se focaliza principalmente en estudiantes que presentan alguna discapacidad, dentro de todas las múltiples posibilidades que hay según la Organización Mundial de la Salud, como las tiene preestablecidas, pero en las que también hacen referencia a dificultades del aprendizaje”*
- *D1: “Verlo desde lo humano. Es la consideración por lo que el otro pueda tener no, la dificultad que el otro individuo pueda tener. Es considerar y ponerle a disposición de acuerdo a su capacidad, la oportunidad de que también se eduque”*
- *D1: “por eso son ciertas condiciones las que recibimos, porque pues como no tenemos apta la planta física no nos comprometemos a recibir con otras*

especificaciones”

- D3: *“yo pensaría que transformamos lo que es la parte académica por un día de arte, de lúdica, entonces este día nos salimos del esquema académico y trabajamos lo que es el arte, la pintura, desde diferentes asignaturas se hacen diferentes actividades y es un día que dedicamos a este tipo de actividades”*
- D3: *“en cuanto al sistema de evaluación, se ha ido evidentemente actualizando y mejorando, para que el proceso de aprendizaje no se base solamente en lo cuantitativo sino también en lo cualitativo”*
- D2: *“ya no son cuatro períodos académicos, sino que tenemos tres trimestres, y consideramos que es el tiempo pertinente para que haya un mejor resultado de desempeño, igual, también está pues dentro de las etapas de evaluación la aplicación pues de esos instrumentos de evaluación como tal, estricto para medir el conocimiento, pero además hay un segundo espacio de mejoramiento”*
- D3: *“yo pensaría que en esa parte de evaluar y calificar la diferencia es que nosotros como institución si tratamos de llegar a ese nivel de evaluar, porque estamos casi observando en el estudiante que se esfuerce, que haya un interés, incluso hasta sienta lo que está sintiendo si, y lo transforme en su propia vivencia”*
- D5: *“pensamos es en nuestros estudiantes, pues de manera muy global y los acogemos a todos, inclusive siendo muy específica de la actividad”*

Educación Inclusiva: Estrategias Institucionales:

Se destacan las siguientes respuestas:

- D2: *“tratando de tenerlos en igualdad a nuestros estudiantes regulares”*
- D2: *“inculcando estudiantes que presenten diferentes condiciones digamos distintas a los de las demás aulas con respecto a su procesos regular”*
- D1: *“no tenemos un aula para segregar no hay un procesos discriminatorio diferenciado lo que se hace es más un acompañamiento para intentar flexibilizar el contenido académico”*
- D1: *“nos faltan personas que nos ayuden a orientarnos en cómo ir más allá para valorar para medir para apoyar y ahí creo que es nuestra falencia en la institución en lo que tiene que ver con la inclusión”*
- D3: *“evaluarlos de manera diferente, de ser un poco más flexibles, y así mismo, pues tener un proceso totalmente diferente y diferenciado, un eje diferenciador a comparación de los estudiantes regulares”*

- *D1: “nosotros nos basamos en el manual de convivencia, por ser una persona con las características que se tengan dificultades, nosotros medimos, y pues obviamente para todos los casos no se aplica la misma manual de convivencia”*
- *D3: “nosotros siempre vamos a indagar, a preguntar, nos regimos mucho como indagar con los compañeros, con la misma persona afectada, y dependiendo de lo que suceda pues así mismo se medía”*
- *D1: “esta en el cronograma reuniones, y estar haciendo un seguimiento, hay esta en lo que me corresponde a mi es hacer seguimiento, hacer cronogramas”*
- *D1: “en todas las actividades que ya tenemos por fraternidades, que hay un día para sociales, y que hacemos cosas diferentes, también eh pues estimulamos con una nota, con unas observaciones, con un diploma, eh bueno es como muy variado, muy integral lo que tenemos”*
- *D2: “porque el número de estudiantes y sus condiciones, en este caso físicas o de movilidad en la presencialidad pues no implican ajustes significativos, por ende no tenemos rampas, no hay ascensores, digamos que esa estructura física de nuestro colegio no es apta para estudiantes en determinadas condiciones de movilidad”*
- *D3: “Lo otro es el ejercicio como de socializar cada cosa que se hace en el colegio, incluyéndolos para que ellos también puedan incluir a los demás, informar de todo, y la otra es los diálogos frente a frente, para que ellos puedan tener igual con sus iguales, con sus estudiantes, con los padres de familia, entonces sentimos que hay una muy buena comunicación frente a eso”*

Educación Inclusiva: Resultados Institucionales:

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D3: “independientemente de las condiciones sociales o culturales que tenga el estudiante se está siendo incluyente”*
- *D1: “el primer biblia que tenemos es el manual de convivencia donde allí están consignadas cada una de las situaciones para que no se de las injusticias ni se excluya ni haya señalamientos ni nada de esas cosas”*
- *D3: “generalmente no somos como tan estrictos en el proceso de la aplicación del manual de convivencia o sancionar, no, eso no sucede con estudiante de aula digamos normal o regular”*
- *D1: “la pregunta que si tenemos algo de función de inclusión con los muchachos, no, yo como les decía la ves pasada, el manual de convivencia está a nivel general, nosotros hacemos con ellos es el proceso con la mediación, escuchar y dialogar”*

- *D2: “yo considero que sí hay un espacio de intercambio de experiencias en cuanto a procesos de evaluación para la población pues que está dentro del grupo de inclusión o que hace parte pues de estas condiciones de aprendizaje diferenciales”*
- *D3: “además ha ayudado a ser más autónomos, ósea realmente este ejercicio de la cuarentena y ese ejercicio de la virtualidad ha independizados muchísimos niños en cuanto a todo el proceso académico, independientemente en qué condición se encuentren”*
- *D1: “el profesor de sistema quiere avanzar en temas , pero los equipos de ellos no están, no son actualizados, y tocó hacer una ajuste en el programa porque pues lo llevamos con cosas muy novedosa, cosas así así ya que se están dando y queremos tenerlos como al día, pues al ver que sean pequeños, pero no pudimos, tocó hacer una transformación en el programa porque los equipos no están actualizados de todo y no podíamos darle a unos sí y a otros no, entonces nos tocó mediar, saber qué clase de equipos tenían para poder pues llevarlos eh de acuerdo a los equipos con la metodología de las clases de sistemas”*
- *D4: “pues para muchos se volvieron muy autónomos, sabemos que hay niños que dicen que han aprendido mucho más de esta manera virtual y académicamente se volvieron muy buenos, se eran muy buenos subieron, los que estaban regular están subiendo”*

Educación Inclusiva: Percepciones de los Directivos:

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D4: “pero más que eso también es la persona, el recurso humano que pone la institución, ósea debe haber como un equilibrio porque muchas veces de pronto no podemos tener el espacio, pero tenemos excelentes profesionales, si, o se puede presentar lo contrario, tenemos excelentes espacios, pero no tenemos el personal adecuado, entonces yo pienso que todo es un equilibrio”*
- *D1: “la fortaleza de colegio es Adriana, es la orientadora, y específicamente Adriana por lo que decía Yamile hace rato, que cuantas son las personas que ese ser humano que está al frente de la situación”*
- *D5: “yo puedo tener muchas condiciones para atenderlos pero si no hay un compromiso de alguien frente a ello no funcionaría”*
- *D2: “pues todo el equipo directivo, obviamente sumado a la labor que hacen algunos docentes, que a pesar de que no tienen la formación, digamos que completamente idónea o más que idónea integral en el ámbito de la educación inclusiva, o de educación especial u otras áreas similares”*
- *D2: “bueno yo considero que desafortunadamente en el sistema educativo en el que*

nos encontramos en la actualidad, estamos condicionados frente al aprendizaje para medir la calidad del conocimiento”

- *D1: “y esa es nuestra preocupación en las reuniones, porque el sueño es lograr que los muchachos sean autónomos”*
- *D5: “nos hemos dado cuenta que desde la parte operativa ha sido más funcional los procesos cuando hemos tenido matriarcado que cuando permitimos, o se dan dinámicas donde se incluya presencia de docentes masculinos, y en este momento estamos en matriarcado, entonces pues no sé, y hay cursos donde hay más chicas que chicos”*
- *D1: “la cuestión pues de la religión, no nos interesa de qué religión eres”*
- *D1: “es que nosotros somos muy incluyentes con todos, empezamos con todos a la vez”*
- *D2: “en términos generales nuestra población no está presentando una condición de discapacidad que limite el uso de la herramienta tecnológica, excepción de dos estudiantes que por ejemplo presentan eh condición de discapacidad auditiva”*
- *D3: “por ejemplo un chiquitín que tiene un diagnóstico de autismo, pues básicamente perdón de Asperger, Asperger, básicamente pues a él se le flexibilizaron las horas porque pues había momentos donde su concentración ya no lograba estar enfocaba, pues como la tenemos la mayoría de las personas”*
- *D4: “todo funciona mejor, los docentes preparan sus clases, están dispuestos, escuchan, entonces, y no solo ahora con los chicos, es con los papás, entonces a través de un mensaje en tens tienen contacto directo con el papa, a través de una lista de difusión que manejamos nosotros también existe un contacto con los padres de familia, entonces, si, los profes que no han hecho para que los chicos puedan aprender y enriquecer su proceso y estar bastante tranquilos, no verse tan atareados de tantas cositas”*

Directivos Docentes: Funciones es Educación Inclusiva

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D1: “se despliega pues un trabajo desde orientación pues porque básicamente orientación y coordinación académica son los que generan las estrategias para trabajar con los estudiantes”*
- *D1: “los trabajamos todos los años y pues somos muy cuidadosos en siempre construir algo para que se haga justicia y sea equilibrada la paz y la armonía del colegio; la cultura la prosocialidad, el diálogo y la paz”*
- *D2: “dependiendo de las mismas condiciones que se van dando en los procesos, ya*

tenemos unos parámetros en cuanto a la parte de capacitación preestablecidos en las prioridades educativas, y una de ellas tiene que ver tanto con los protocolos y las rutas de atención”

- *D3: “generalmente se hace desde la parte de orientación quien es la que está directamente involucrada con los casos y tiene un seguimiento directo con la familia, obviamente de la mano con coordinación académica , desde que se genere de la parte académica no”*
- *D1: “desde orientación o la parte académica , logramos empalmar esta relación de casos y esta información, le damos a conocer a los docentes los casos puntuales de ciertos estudiantes de inclusión”*
- *D5: “bueno con respecto a la inclusión digamos que el área administrativa en todo caso siempre esté pendiente de entregar a estos niños bien sea materiales para actividades, en la financiera obviamente estamos inmersos, unos apartes de casos de los chiquis, pero si desde el área administrativa y financiera obviamente si tenemos un presupuesto para algunas actividades que se piensan hacer con estos chiquis y ese sería como el apoyo real”*
- *D1: “cuando hacemos reunión por ejemplo de directivos, hacerles seguimientos, escuchar lo que nos dice Adriana por ejemplo”*
- *D3: “a fortaleza de colegio es Adriana, es la orientadora, y específicamente Adriana por lo que decía Yamile hace rato, que cuantas son las personas que ese ser humano que está al frente de la situación”*
- *D1: “Adriana ha sido una persona muy comprometida, y ha hecho, y logra que pide, pelea por el espacio en las reuniones de directivos de docentes para atender estas situaciones, para hacerles seguimiento, para que nos informe”*
- *D4: “sus estrategias, sus habilidades, incluso ese mismo carisma y pasión, la paciencia que tienen, logra que el enfoque que plantea el colegio desde determinada gestión pues genere unos muy buenos resultados”*
- *D2: “todo es como una mezcla de varios aspectos, indudablemente si hay unos docentes que se destacan más, o se les facilitan esos procesos, y que en algún momento hemos permitido que nos vayan retroalimentando, para que todos logremos pues desarrollar como unos mismos niveles de competencias de cómo abordar ese proceso”*
- *D1: “la capacitación fundamental, tenemos docentes que son expertos en determinados temas y ellos mismos están capacitando, nos capacitamos entre nosotros”*

Directivos Docentes: Estrategias Institucionales

Se destacan las siguientes respuestas:

- D3: *“también con quién se están apoyando con qué entidades se están apoyando para hacer equipo; tanto como tenerlo en la institución como personas especializadas para generar otro tipo de estrategias no la tenemos pero si desde la parte académica y como le digo académica o desde el equipo directivo se apoya el procesos junto a los docente”*
- D1: *“el otro es un espacio más de apoyo a condiciones socio económicas, le llamamos banco humanitario y en diferentes momentos del año y épocas”*
- D3: *“Ya hablando de eso pues a raíz de nuestro seguimiento pues se puede trabajar directamente con los padres, dependiendo de lo que sea ya acudimos a los directores de curso o a los profesores para ponerlos en un plano más de la necesidad como tal, y de la familia”*
- D3: *“obvio siempre nos capacitamos, estamos pendiente a los estudiantes y hacemos seguimiento a los casos desde la claro, y tiene que ver mucho con el trabajo familiar lo que siempre hacemos”*
- D1: *“en alguna época se adecuaron las salas de sistemas, también se dotaron de nuevos elementos y demás en el laboratorio, hasta x años no se tenía otro espacio recreativo diferente al patio interno, hoy en día ya contamos con la cancha sintética de fútbol, que es un espacio mucho más amplio y despejado, para la primera infancia tenemos un parque infantil”*
- D3: *“entonces se crean los televisores, las tablets para los profesores, para que desde otra metodología si desde algo más moderno, algo que conecte a los muchachos, permita la calidad si, el trabajo en fraternidades es fundamental, ese trabajo colaborativo”*
- D2: *“igual desde la virtualidad pues, lo que dice Yami es la experiencia de hacerlo de manera que responda a las necesidades y por eso escogimos la plataforma Tens, y continuamente estamos capacitando a los docentes para las herramientas desde tens, para poder dictar las clases”*
- D4: *“los televisores y las tablets, capacitación de docentes a las nuevas pedagogías, eh las TICS nuevas herramientas, eh tener el contacto con otras instituciones, en caso de investigación poder traer el proyecto, las empresas, las instituciones al colegio, o viceversa, que el colegio vaya afuera, eh otras serían de talleres, cuando hacemos izadas de bandera procuramos que haya una rotación y una variedad de temas, y pue allí invitados”*
- D1: *“desde el área de orientación, donde se debe llevar a una plataforma a nivel del distrito, me corrige Adriana, y allí digamos que están reportando estos casos pero obviamente que sean positivos si”*

- *D5: “les indican digamos estos protocolos de bioseguridad que hay ahorita, pues que prima el lavado de manos, el no tener reuniones, pues esos protocolos de bioseguridad que los están trabajando desde el Hospital Vista Hermosa”*
- *D1: “profesional pues en el área que nos pueda dar una capacitación a los docentes, directivos y pues demás personal obviamente para saber qué otras cosas vienen, que se conozca realmente de la persona que lo está viviendo, de la persona que está en la línea”*
- *D4: “ya lo han mencionado mis compañeras más enfocadas en la prevención, apoyándonos en profesionales idóneos de la salud, que les indiquen a los niños y al equipo docente a través de esas charlas y esas actividades, pues cuales son las medidas y los manejos que se deben realizar frente a la situación actual”*
- *D5: “momento de decir listo, si tú no tienes el computador, entonces te vamos a facilitar una Tablet, también se hizo ese tipo de ejercicio, para que los chicos no quedaran totalmente desconectados, entonces es sumamente importante saber que si existe la complicación, el colegio también busco la manera para eh pues superarla y así con los chicos en este momento están súper activos, en tens”*
- *D5: “lo que siempre le decimos a los profes, enamórense, de cada clase que usted hace”*

Directivos Docentes: Funciones Directivas Esenciales

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D1: “nosotros conformamos a nuestro equipo docente mediante fraternidades entonces justamente en grupos de trabajo los cuales encuentran esas habilidades de las cuales ustedes hablan”*
- *D4: “los profesores se organizan de una o de otra manera para poder liderar las actividades en el año”*
- *D2: “dentro del proceso que ustedes están haciendo se tiene en cuenta como la composición de las gestiones en el equipo directivo, porque también nos está acompañando la administradora y en ese orden de ideas también poder involucrar desde cierta perspectiva”*
- *D1: “hacerles seguimientos, y en todo lo que tiene que ver en colaborar en facilitar que las capacitaciones a docentes se den, que se les están haciendo un seguimiento, ver que puedan tener las reuniones con pares que eso ya es de orientación”*
- *D5: “también si se necesita algún material extra o algo que tenga que ver, pues obviamente nosotros desde nuestra proyección anual que se realiza en diciembre al*

año que se está trabajando, pues obviamente se deja un dinero destinado para ciertas actividades”

- *D3: “bueno pues yo considero que todo es como un conjunto de elementos no, y que somos finalmente como un sistema de engranaje que requiere pues que cada piñón esté funcionando adecuadamente”*
- *D4: “me uno a lo que dice la señora rectora que todo depende de un sistema de evaluación, y es dependiendo de cómo nos están exigiendo en la norma, como presentarle a los padres de familia o como entregar un producto final, entonces sí muchas veces, todo el tiempo estamos eh en numeral, lo que es la parte cuantitativa que tenemos, ese es el producto final”*
- *D5: “nosotros con los profes pues tenemos un acercamiento que lo hace directamente la administración, algunos que presentan inconvenientes de salud a uno u otros temas, entonces digamos que hay un acercamiento”*
- *D1: “buenos primeramente pues explicándoles cuando llegan los principios de la institución, los objetivos, y pues tienen ya las capacitaciones de cada uno de los pasos que se deben tener y de la filosofía del colegio. Una es la capacitación”*

Representaciones Sociales: Diferencias Étnicas y Religiosas

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D2: “yo considero que si se va a favorecer en la medida en que tenemos vinculados estudiantes y familias por ejemplo que presentan diversidad de credo y de religión, afiliación o participación política, además también tenemos algunas familias que pertenecen a comunidad indígena, una en particular, y tal vez dos o tres afro descendientes, y pues adicionalmente también en nuestro chicos de fomentar el proceso frente a su identidad sexual, le respetamos esa exploración que realiza y algunos chicos abiertamente se asumen en ese proceso de su sexualidad con una orientación sexual diversa, entonces considero que allí está implícita la diversidad”*
- *D1: “Pues a ver desde la dimensión humana y que debemos tener esas diferencias en lo social, religioso de género natural en fin nosotros no discriminamos pero si nos hacen falta espacios para entrar en conciencia con la comunidad”*
- *D1: “el día de la afrocolombianidad lo lidera la fraternidad de sociales y a partir de allí existe una transversalidad lo maneja ya sea por conversatorios y demás y el resto de docentes entramos en esa dinámica pues de aprender y de reforzar dichas actividades principalmente así nos organizamos para que exista una excelente comunicación”*
- *D2: “hay unos derechos diferenciadores por así decirlos de acuerdo pues a las minorías, y también a las experiencias que hemos tenido en el proceso educativo, por ejemplo, si habláramos de diversidad sexual, hemos tenidos docentes que asumen*

una orientación sexual diversa, hay estudiantes que también abiertamente manifiestan su orientación sexual diversa, y en esa medida pues la comunidad educativa en general los acoge, los respeta, los visibiliza dentro del discurso de formación que manejamos, pero siempre basándonos en la perspectiva de derechos”

- *D2: “si lo ponemos en palabras más sencillas, yo considero que todavía la educación que manejamos está marcada por unos patrones socioculturales hasta cierto punto sexista, no promovemos ni el machismo ni el feminismo, pero nuestras dinámicas relacionales si todavía están marcadas por esos aspectos”*

Representaciones Sociales: Ideas y Pensamientos

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D3: “buscar la igualdad que cada uno esté dentro del círculo pero cada uno siendo quien quiere ser las tendencias y sus pensamientos y sentimientos que le nacen que el querer ser pensado más para el ser”*
- *D3: “nosotros hacemos con ellos es el proceso con la mediación, escuchar y dialogar, pero digamos que es muy ... que sea aparte para ellos no, lo tenemos incluido dentro del resto de los estudiantes”*
- *D1: “porque tenemos gente en todo el planeta, un ejemplo Felipe, tenemos cirujanos en Argentina, tenemos en México, entonces a ellos toca empoderarlos es con esas historia”*
- *D2: “los chicos de once que son la promoción covid”*
- *D5: “nos hemos dado cuenta que desde la parte operativa ha sido más funcional los procesos cuando hemos tenido matriarcado que cuando permitimos, o se dan dinámicas donde se incluya presencia de docentes masculinos, y en este momento estamos en matriarcado, entonces pues no sé, y hay cursos donde hay más chicas que chicos”*
- *D4: “y notamos en algunos cursos, sino por decir que en la mayoría quienes mandan son las niñas, ellas son las líderes”*
- *D4: “no es por desmeritar la función de los hombres, hay que ser claros, pero creo que las mujeres son mucho más organizadas y mucho más estratégicas al momento de querer implementar cualquier tipo de acción, y así mismo lo hacemos notar, y los chicos lo perciben así, entonces claro, hay momentos en los que tenemos líderes hombres increíbles”*
- *D1: “estamos en un matriarcado en este momento y quizás tenemos un lenguaje no verbal mucho más asertivo que los hombres, entonces quizás por eso funcionan un*

poco mejor las situaciones, entonces dentro del aula, dentro del equipo de trabajo, dentro del contexto como tal”

- *D1: “la historia de nuestro ADN son más mediadoras las niñas, más líderes para mediar, por lo emocional mucho más , ellas son mucho más armoniosas, no quieren tanta pelea ni nada, el hombre pues busca su conflicto y eh lo supera y lo pasa, las mujeres les queda, porque tenemos dificultades a veces que ellas lo tiene, se quedan , nos quedamos en la memoria histórica”*
- *D2: “si nos comparamos en relación a la, a otra población escolar de la misma localidad hay en Ciudad Bolívar, indudablemente estamos más en ventaja, por la misma ubicación geográfica de nuestras familias”*
- *D2: “estamos años luz atrasados con respecto pues a otros contextos de otros países”*
- *D4: “invitas a otros para que venga y haga ejercicio y la mama deja las cosas de la cocina o de lo que esté haciendo”*

Representaciones Sociales: Enfermedad y Discapacidad

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D3: “obviamente se deben tener en cuenta los soportes también, de una u otra manera eso lo que nos hace es un método de comprobación para llegar a decir: ok, este estudiante tiene cierta falencia, sufre de dislexia, sufre de digrafía, sufre de ciertas situaciones”*
- *D4: “estos estudiantes diferentes aportan demasiado, y de hecho son, podría decirse, hasta los más creativos, y los más visionarios para poder liderar diferentes actividades”*
- *D2: “en términos generales nuestra población no está presentando una condición de discapacidad que limite el uso de la herramienta tecnológica, excepción de dos estudiantes que por ejemplo presentan eh condición de discapacidad auditiva”*
- *D3: “eh condición de discapacidad auditiva, eh por déficit auditivo, hipoacusia”*
- *D3: “por ejemplo un chiquitín que tiene un diagnóstico de autismo, pues básicamente perdón de Asperger, Asperger, básicamente pues a él se le flexibilizaron las horas porque pues había momentos donde su concentración ya no lograba estar enfocaba, pues como la tenemos la mayoría de las personas”*

Representaciones Sociales: Aprendizaje, Contexto, Educación

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D1: “ellos mismos la ventaja que tienen es que ellos son muy conscientes de las cosas y ellos mismos se están calificando”*
- *D2: “pues todo el equipo directivo, obviamente sumado a la labor que hacen algunos docentes, que a pesar de que no tienen la formación, digamos que completamente idónea o más que idónea integral en el ámbito de la educación inclusiva, o de educación especial u otras áreas similares”*
- *D1: “les enseñamos a ser determinados, a manejar su actitud, y a hacerlos ver que ellos no son pobres”*
- *D3: “por ejemplo, a través de otros espacios más sencillos, pues que no haya tanto como ese limitante de una nota que le de valor, pues porque no solamente depende del estudiante sino también en gran parte de la familia, porque la familia hay presionando, porque si no considera que la nota era la idónea, hasta por una décima van a hacer reclamos,.. todavía nos falta cómo transformar la evaluación en ese sentido”*
- *D2: “la brecha tan amplia que hay de desigualdad frente a garantías, porque si acá en el casco urbano, y para no ir tan lejos porque hay en la localidad de Ciudad Bolívar, hasta la zona que es un poco montañosa, un poco más arriba de San Francisco pues las personas tienen las condiciones, llega la señal, hay las posibilidades, pero si uno mira la zona periférica pues la zona rural de la localidad pues realmente las condiciones son diferentes, son mucho más precarias, entonces son niños que en este momento tienen su derecho a la educación atropellado y vulnerado porque pues el estado no garantiza las condiciones tecnológica”*
- *D2: “en el caso nuestro la gran mayoría de población que atendemos, pero hay otros contextos donde pues eh la discriminación o la marginalización es muy notoria frente al recurso tecnológico”*
- *D3: “yo considero que sí hay un espacio de intercambio de experiencias en cuanto a procesos de evaluación para la población pues que está dentro del grupo de inclusión o que hace parte pues de estas condiciones de aprendizaje diferenciales”*

Representaciones Sociales: Conceptos de Inclusión

Se destacan las siguientes respuestas:

- *D3: “socializar cuáles son esos estudiantes que pertenecen al grupo de inclusión, bien sea por su condición de discapacidad, o por alguna dificultad en el aprendizaje, además de apoyarnos con profesionales externos en diferentes momentos del año en las jornadas pedagógicas”*

- *D1: “nos damos cuenta quienes son los estudiantes. Adriana nos entrega como un reporte general, después de esas capacitaciones se hace seguimiento desde la parte académica y de orientación con los docentes”*
- *D2: “desde orientación o la parte académica , logramos empalmar esta relación de casos y esta información, le damos a conocer a los docentes los casos puntuales de ciertos estudiantes de inclusión”*
- *D1: “por eso son ciertas condiciones las que recibimos, porque pues como no tenemos apta la planta física no nos comprometemos a recibir con otras especificaciones”*
- *D2: “yo considero que no hay la suficiente claridad, precisamente por las mismas condiciones en que nos encontramos, entonces en este caso la Secretaría de Salud, aliada junto con la Secretaría de Educación, que es el ente que nos rige”*
- *D4: “entonces ellos muchas veces les encanta participar en este tipo de actividades, que el festival de la danza, el día de la familia, y son líderes sumamente positivos para el grupo, y así mismo el grupo los identifica, y no los ve como diferentes, los ven como líderes positivos”*
- *D4: “yo crearía que, específicamente pensando en ellos, tal vez no nos hemos centrado, al contrario”*
- *D4: “pues nunca esta medida pues de venga los chicos de tal manera y los chicos de tal forma, los de mayor o menor dificultad no”*