



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

**RECONOCIENDO LAS CAPACIDADES OTRAS EN LA ESCUELA:  
Aportes desde la Educación Física**

Juan Pablo Ramírez Hidalgo

**Universidad Nacional de Colombia**  
**Facultad de Medicina, Maestría en Discapacidad e Inclusión Social**  
**Bogotá D.C., Colombia**  
**2021**



**RECONOCIENDO LAS CAPACIDADES OTRAS EN LA ESCUELA:  
Aportes desde la Educación Física**

Juan Pablo Ramírez Hidalgo

**Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al  
título de:**

Magister en Discapacidad e Inclusión Social

**Director (a):**

Ph.D. Aydee Luisa Robayo Torres

**Línea de Investigación:**

Ciudadanías, Pedagogías y Diversidades

**Universidad Nacional de Colombia**

**Facultad de Medicina, Maestría en Discapacidad e Inclusión Social**

**Bogotá D.C., Colombia**

**2021**



*La escuela es un lugar de aprendizajes y experiencias significativas en el ser humano...*

*Dedico la presente investigación para invitar a seguir Reconocimiento de las Capacidades OTRAS en los niños y niñas con/sin discapacidad en el aula de clase.*

*A mi mamá Ofelia Hidalgo Vidal por tu entereza y virtud de formación como ser humano y persona íntegra.*

*A Sara Gabriela, mi hija, mi todo... por quien seguiré luchando y amando hasta el último de mis días.*



## **Declaración de obra original**

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

---

Juan Pablo Ramírez Hidalgo

15 de Septiembre 2021

## **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional de Colombia, y en especial a la MADIS y su gran equipo humano y profesional liderado por gratas y bellas personas que cada día velan por el reconocimiento y la equidad de todas las personas sin importar condición.

A mi Directora de Tesis, la Profesora Aydeé Luisa Robayo Torres por guiarme y brindar todo su conocimiento, carisma y acompañamiento en mi proceso pedagógico, académico y humano.

A la Profesora Dora Inés Munévar M. por ser el faro que me guio en el camino para escuchar las voces otras que habitan en la escuela y los cuerpos.

A mi querida IED Colegio Germán Arciniegas, mis amigos y amigas docentes y Directivos por permitirme construir y trabajar de la mano en pro de Reconocer la Discapacidad.

A la excelente y querida cohorte XII: Diana, Jessica, Manuela, Adriana, Yuliana, Margarita, Marcela, Claudia, David y Carlos.

A la señora María Eugenia Díaz y Laura Stefania Barbosa por ser bellas personas, atentas e incondicionales.

A mis colegas que participaron y fueron quienes dieron su voz y sus sentires en el proceso investigativo a partir de sus grandes y admirables experiencias significativas.

## **Resumen**

### **RECONOCIENDO LAS CAPACIDADES OTRAS EN LA ESCUELA: Aportes desde la Educación Física**

La presente investigación surge del interés y cuestionamiento que se da a partir del primer momento en el que el/la docente del área de Educación Física interactúa, cuestiona y se plantea la atención pedagógica para niños y niñas con discapacidad en las aulas de clase de los colegios públicos y mixtos de Bogotá D.C. Teniendo en cuenta que parte principalmente en reconocer, indagar y analizar las alteridades históricamente marginalizadas, otreizadas, violentadas y oprimidas en el contexto escolar a partir de las experiencias significativas en la profesión docente.

Este trabajo se plantea como una investigación acción participativa con enfoque cualitativo, por cuanto aborda las experiencias y los procesos lúdico-pedagógicos desarrollados en instituciones públicas urbano y rural de las distintas localidades de la ciudad de Bogotá D.C. De esta manera, plantea estrategias de aproximación empírica con base en entrevistas, diarios de campo, observación participante, entrevistas y análisis de documentos.

De allí surge y se socializa el concepto “*Capacidades Otras*” desde una apuesta teórica y empírica propia del autor de la investigación, partiendo principalmente en el reconocimiento de los niños y niñas con discapacidad por los/las docentes mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase a partir de las maneras y las formas de interactuar, socializar y co-aprender en la formación de habilidades, capacidades y cualidades del cuerpo humano desde la Educación Física en la formación inicial.

**Palabras clave: Capacidades otras, Experiencias Significativas, Educación Física, Inclusión Educativa y Discapacidad.**

## **Abstract**

### **RECOGNIZING THE "OTHER CAPABILITIES" IN SCHOOL: Contributions from Physical Education**

This research arises from the interest and questioning that arises from the first moment in which the teacher of the Physical Education area interacts, questions and raises the pedagogical attention for children with disabilities in the classrooms of the public and mixed schools of Bogotá DC Taking into account that it starts mainly with recognizing, investigating and analyzing the historically marginalized, other, violated and oppressed alterities in the school context from the significant experiences in the teaching profession.

This work is proposed as a participatory action research with a qualitative approach, in as much as it addresses the experiences and playful-pedagogical processes developed in urban and rural public institutions of the different localities of the city of Bogotá D.C. In this way, it proposes empirical approach strategies based on interviews, field diaries, participant observation, interviews and document analysis.

From there, the concept "Other Capabilities" arises and is socialized from a theoretical and empirical bet of the author of the research, based mainly on the recognition of children with disabilities by teachers through the teaching-learning processes in the classroom from the ways and means of interacting, socializing and co-learning in the formation of skills, capacities and qualities of the human body from Physical Education in initial training.

**Keywords: Other Capabilities, Significant Experiences, Physical Education, Educational Inclusion and Disability.**

## **CONTENIDO**

<b>Resumen</b>	<b>1</b>
<b>Abstract</b>	<b>2</b>
<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>7</b>
<b>Planteamiento del Problema</b>	<b>7</b>
<b>Descripción del problema</b>	<b>7</b>
<b>Pregunta Problema</b>	<b>12</b>
<b>Objetivos</b>	<b>12</b>
<b>Objetivo General</b>	<b>12</b>
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>12</b>
<b>Justificación</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo II</b>	<b>15</b>
<b>Marco Referencial</b>	<b>15</b>
<b>Antecedentes Investigativos o Estados del arte</b>	<b>15</b>
<b>Marco Legal</b>	<b>22</b>
<b>A nivel nacional:</b>	<b>23</b>
<b>A nivel internacional:</b>	<b>24</b>
<b>Situación Problema</b>	<b>26</b>
<b>Capitulo III</b>	<b>29</b>
<b>Marco Teórico</b>	<b>29</b>
<b><i>Caminando hacia una educación Inclusiva:</i></b>	<b>29</b>
<b>¿La pedagogía de la inclusión o pedagogía inclusiva en el aula?</b>	<b>35</b>

Sistematización de Experiencias en Educación física y Discapacidad	39
Capítulo IV	42
Diseño Metodológico	42
Enfoque Cualitativo en Investigación Acción Participativa	42
Técnicas y estrategias de investigación:	43
Muestra de estudio:	45
Herramienta del Análisis del Dato:	46
Figura 1: Plan de trabajo de investigación	47
Diseño Metodológico Sistematizado	48
Instrumento de recolección de información cualitativa	50
Capítulo V	52
Los resultados preliminares	52
<i>a) De la descripción de las características sociales, culturales y profesionales del grupo de discusión con relación a la profesión y las experiencias en el sector de la educación</i>	52
Grafica 1: Formación Pregradual.	53
Diagrama 1: Formación Posgradual	54
Grafica 2: Estudios de posgrado	54
Grafica 3: Estrato socioeconómico	55
Grafica 4: Años de experiencia laboral docente	56
<i>b) De la caracterización de los aspectos fundamentales de las prácticas profesionales en niños y niñas con discapacidad en los sectores públicos y mixtos</i>	56
De la estructura de los grupos	57
De las estrategias	57

<b>Experiencias Significativas:</b>	<b>58</b>
<i>c) Del análisis de los factores comunes a partir de las experiencias pedagógicas en prácticas corporales en los niños y niñas con discapacidad</i>	<b>64</b>
<b>Percepciones y/o posturas de la comunidad educativa entorno a la discapacidad y la inclusión educativa en el contexto público</b>	<b>64</b>
<b>Problemáticas en la educación pública</b>	<b>70</b>
<i>d. De la identificación de las características empleadas en las prácticas corporales y pedagógicas en situaciones diferenciales entorno a la discapacidad y las capacidades otras</i>	<b>75</b>
<b>Capacidades otras</b>	<b>75</b>
<b>Discapacidad</b>	<b>82</b>
<b>Inclusión Educativa:</b>	<b>88</b>
<b>Capítulo VI</b>	<b>93</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>93</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>98</b>
<b>Anexos</b>	<b>104</b>
<b>Enlaces de Consulta</b>	<b>104</b>
<b>Encuesta de Caracterización:</b>	<b>104</b>
<b>Instrumento de Recolección de Información Cualitativa</b>	<b>104</b>
<b>Entrevistas con su respectiva transcripción:</b>	<b>104</b>
<b>Códigos y Memos:</b>	<b>105</b>
<b>Código de la Entrevista con sus códigos y posibles relaciones:</b>	<b>105</b>

## Introducción

Esta propuesta de investigación se incluye dentro de la línea de investigación llamada *Ciudadanías, pedagogías y diversidades* dentro del programa de maestría en Discapacidad e Inclusión Social; enfocada principalmente en acercarse a los procesos de construcción y ejercicio de ciudadanías desde alteridades históricamente marginalizadas, otreizadas, violentadas y oprimidas. Este trabajo se plantea como una investigación acción participativa con enfoque cualitativo, por cuanto aborda las experiencias y los procesos lúdico-pedagógicos desarrollados en instituciones públicas urbano y rural de las distintas localidades de la ciudad de Bogotá D.C. De esta manera, plantea estrategias de aproximación empírica con base en entrevistas, diarios de campo, observación participante, entrevistas y análisis de documentos.

La propuesta se justifica principalmente porque se ha evidenciado que, aunque los niños y niñas con discapacidad se encuentren en el aula, los procesos de inclusión no llegan a construirse y consolidarse por situaciones de cómo abordar la discapacidad, cómo flexibilizar el currículo; además de atender las dinámicas sociales, culturales, familiares y psicológicas de los estudiantes.

Por tanto, lo que se busca principalmente en la propuesta investigativa es visibilizar, reconocer y valorar cada una de las experiencias docentes en relación con los cuestionamientos, las acciones y posibles estrategias tomadas por las instituciones educativas con niños y niñas con discapacidad en las instituciones educativas en donde se encuentran laborando. A su vez, como fruto de los resultados esperados, se pretende socializar, formular y plantear procesos lúdicos, pedagógicos y didácticos a partir de las experiencias significativas de los y las docentes en el reconocimiento de las “*Capacidades otras*”<sup>1</sup> como escenario de inclusión educativa.

---

<sup>1</sup> \* Dado que esta expresión hace parte de una apuesta teórica y empírica propia, que no surge necesariamente del estado del arte o el marco teórico, aparecerá en cursivas durante este texto.

## Capítulo I

### Planteamiento del Problema

#### Descripción del problema

Es necesario resaltar que en la mayoría de los programas académicos de pregrado a nivel contextual, local y posiblemente nacional en la formación de Licenciados en Educación Física mediante su estructura curricular pareciera que su eje articulador y esquemático está centrado al deporte, la recreación, la historia e importancia de la educación física y la pedagogía y sus diversos modelos en el desarrollo integral del ser humano a partir de la interacción con el entorno y la expresión corporal. Sin embargo, es necesario resaltar que esta construcción teórico-corporal se encuentra relacionada de manera directa y explícita en el trabajo cooperativo-colaborativo e individual a través del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las estrategias que posiblemente plantea el docente para incentivar y fortalecer la relación estudiante-estudiante y estudiante-docente; esto haciendo referencia a lo que expuesto por Rodríguez, H. (2008) en donde plantea que la importancia de la educación física “(...) se debe enfocar en construir una conciencia general basada en la integralidad del ser humano...” (p.125).

Sin embargo, haciendo un análisis del ejercicio docente en el aula de clase y las múltiples experiencias significativas, los posibles caminos epistemológicos en relación al estudio de los fenómenos pedagógicos, sociales, culturales e investigativos de la discapacidad y la inclusión (educativa-social) en el aula de clase y correlacionada al campo laboral y profesional en el sector de la educación en Instituciones Educativas Públicas (IED) y los estudios en la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social – MADIS; es posible evidenciar que la formación del licenciado en E.F. (Educación Física) se encuentra enmarcada, categorizada y focalizada para atender a ciertos grupos poblacionales y culturales desde el punto de vista *normativo* y *generalizado*; esto relacionado a lo que expresan Hurtado & Agudelo (2014, citando a Hegarty S.; 1994) que los niños y niñas con discapacidad en el mundo son los casos más diferenciales y discriminados, puesto que solamente muy pocos de

ellos reciben educación o en su defecto una propuesta de formación encaminada y transversalizada en temas de discapacidad. Es decir que, aunque la formación de licenciados tiene el enfoque de formación integral de la persona en todas sus dimensiones corporales, cognitivas, físicas y fisiológicas ha sido en parte segregadoras porque la mayoría de los programas solamente posee dos o tres espacios académicos que directa o indirectamente se enfocan en la formación de la interdisciplinariedad de grupos marginalizados, otreizados, diferenciales o tristemente discriminados como lo es la discapacidad.

Es necesario reconocer que antes de la Pandemia por el COVID-19 y que al darse esta situación en cuestión, los procesos educativos y pedagógicos de los niños y niñas con discapacidad se han visto totalmente limitados y sesgados no necesariamente por la falta de interés del licenciado; sino que precisamente es por la falta de insumos y herramientas metodológicas, pedagógicas y didácticas que en la formación de pregrado no fueron transversalizadas a los espacios académicos de la licenciatura. Sin embargo, durante la Pandemia esta situación ha ido aumentando de manera preocupante porque la atención educativa para los niños y niñas con discapacidad es mínima a lo que anteriormente sucedía en una aparente “normalidad” ya que la interacción Insitu del docente y del estudiante con discapacidad se encuentra permeada por encuentros asincrónicos mediante recursos tecnológicos y que en ciertos casos, las mismas familias no saben interactuar con ellas.

Esto seguido, lo que sucede en algunas ocasiones en las aulas de clase de los colegios públicos, privados y mixtos es, cuando el licenciado llega a impartir su clase y por alguna circunstancia se encuentra un niño o niña con discapacidad, la estructura de la clase cambia radicalmente y esto sugiere que el docente pueda tomar dos opciones: la primera y posiblemente la más acorde, podría ser en consultar, preparar y ajustar los contenidos pedagógicos de acuerdo a las necesidades y capacidades del niño o niña con discapacidad para que sea acorde a todos en general, o la segunda y lo que tristemente sucede en la mayoría de los casos, ignorar las *capacidades otras* del niño o niña con discapacidad dejándolo a la deriva; y con ello, sus procesos educativos se vean afectados y que esto tendría un efecto negativo, y este sería la desigualdad, la inequidad y la exclusión social de la comunidad educativa.

Esta situación representa además que la formación integral del niño o niña con discapacidad se vea afectada no solamente a nivel psicológico y cognitivo; sino que también, a nivel físico y corporal debido a que las habilidades, capacidades y cualidades físicas van más allá de solamente el movimiento y la expresión corporal, es decir; que el reconocimiento del cuerpo y del otro, la interacción con el entorno, las experiencias encarnadas y el cuerpo que habita hacen parte de su realidad y de su entorno cotidiano social y cultural y por ende no podrá vivenciarlo, potenciarlo y expresarlo a partir de esas *capacidades otras* que pueden estar inmersas en el niño o niña con discapacidad; esto quiere decir que para reconocer e identificar las *Capacidades otras* del estudiante con discapacidad se debe a las acciones pedagógicas del docente.

Por tal razón, la presente investigación propone que los procesos pedagógicos en el área de la educación física para las personas con discapacidad, y en el caso preciso en niños y niñas con discapacidad se reconozca la importancia de las adaptaciones curriculares acordes con el grupo de estudiantes, ya que al darse este proceso se estaría proyectando a generar espacios de inclusión educativa a partir de la interacción con el cuerpo y el reconocimiento del otro a partir de las acciones motoras que se puedan impartir desde acciones básicas como lo es el juego, la didáctica y el trabajo cooperativo y colaborativo. De acuerdo con Rodríguez H. (2008) expresa que la Educación Física mediante el juego, la lúdica y la didáctica permite “potenciar sus capacidades, mejorando así sus características físicas, sociales, psicológicas y mentales, e interactuando satisfactoriamente con el medio que le rodea, lo que al final se traduce en ser humano mejor, más capaz y con una mejor capacidad y calidad de vida” (p.132).

Esto quiere decir que la Educación Física desde su esencia busca la formación integral del estudiante desde la edad más temprana y para toda la comunidad, para ello los procesos de una verdadera inclusión educativa van más allá del hecho que el estudiante con discapacidad se encuentre en el aula, se rodee de otros niños y niñas, docentes y administrativos de la IED; sino que también cada proceso pedagógico apunte a desarrollar competencias para reconocer la discapacidad y para que se puedan desarrollar y fortalecer

las *Capacidades otras* del estudiante con discapacidad; teniendo en cuenta los argumentos presentados por las MADIS a través del proceso de formación del investigador, que en este caso es también docente del área de Educación Física en el contexto público.

Es importante resaltar que las *Capacidades otras* de los niños y niñas con discapacidad al ser reconocidas por las y los docentes mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, esto permitirá que la inclusión y el reconocimiento del otro sea una realidad que no se encuentra enmarcada y categorizada por el tipo de discapacidad/diagnostico aunque éstas pueden ser notorias o no, sino que lo que realmente sea relevante son las maneras y las formas de interactuar, socializar y co-aprender con el contexto y quienes se encuentren allí.

Es decir, que los procesos de inclusión educativa se encuentren enmarcados en el desarrollo y la formación integral del estudiante con discapacidad en cada una de las dimensiones como lo son: la cognitiva, la corporal, la socioafectiva, la artística, la comunicativa y la ética a partir de los ajustes metodológicos de acuerdo a las necesidades del estudiante según sea su discapacidad y que a su vez; los demás estudiantes también se encuentren inmersos en los procesos colectivos de co-aprendizaje y reconocimiento del otro y de la discapacidad.

Por tal razón, los espacios de clase de educación física es el escenario más idóneo en donde la problemática de la exclusión educativa es aún más evidente, pero también; un espacio en donde se pueden identificar y potenciar esas *capacidades otras* que los niños y niñas con discapacidad han podido desarrollar a partir de su condición particular y que en algunas situaciones han permitido la transformación del proceso educativo no solamente para el niño o niña con discapacidad; sino que, en la comunidad en general y con ello la resignificación de experiencias encarnadas que pasan a ser exitosas.

Además, cabe resaltar que una ventaja que posee la Educación Física ante las otras áreas del conocimiento sin ánimo de desmeritar ni quitar relevancia ante las otras, es que permite que los aprendizajes se dan a partir del trabajo individual, colectivo y cooperativo de

la educación y el trabajo corporal, de las habilidades, las capacidades y las cualidades que se explican, socializan, ejemplifican y se desarrollan de múltiples maneras a partir de la experimentación encarnada de cada estudiante sin importar su condición cognitiva, mental, psicológica, social, económica, de religión, etnia o sociedad en donde se encuentra. Ya que los niños y niñas a corta edad con/sin discapacidad no tienden a discriminar y otreizar a otros. Y al darse esta situación, la escuela desde dentro empieza a romper con ciertas barreras sociales y culturales en relación al concepto errado de gran parte de la sociedad hacia la discapacidad.

Para finalizar y lograr comprender un poco más sobre las *capacidades otras* y las experiencias exitosas, es necesario y pertinente, indagar, conocer, comparar y analizar las experiencias docentes de los docentes en el área de la educación física en la básica primaria de los colegios públicos, privados y mixtos de las localidades de Bosa (Colegio Germán Arciniegas IED), Kennedy, Fontibón (Colegio Santa Ana de Fontibón), Engativá (Liceo psicopedagógico Engativá, Colegio Bolivia IED y Colegio Charry IED), San Cristóbal y Suma Paz (Colegio Rural Quiba Baja IED) ciudad de Bogotá. En tanto, la invisibilización de estos saberes pedagógicos y lúdicos deja en el campo de la doxa o la anécdota y quizás posibles saberes que aportarían valiosos elementos propicios a la formación de futuros licenciados en la E.F. a la interacción y el reconocimiento misma que se debería establecer en las personas con discapacidad como sujetos de derechos a partir de propuestas y estrategias pedagógicas que permitan una verdadera inclusión educativa a partir del reconocimiento del otro y de la discapacidad.

## **Pregunta Problema**

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas aplicadas por los y las docentes de educación física que permiten generar espacios de reconocimiento de las capacidades otras en inclusión educativa y social de los estudiantes con discapacidad?

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

Interpretar las experiencias docentes del área de la Educación Física en el reconocimiento de las *Capacidades otras* en la escuela: seres lúdicos y corpóreos.

### ***Objetivos Específicos***

- Describir las características sociales, culturales y profesionales del grupo de discusión con relación a la profesión y las experiencias en el sector de la educación.
- Caracterizar los aspectos fundamentales de las prácticas profesionales en niños y niñas con discapacidad en los sectores públicos, privados y mixtos.
- Analizar los factores comunes a partir de las experiencias pedagógicas en prácticas corporales en los niños y niñas con discapacidad.
- Identificar las características empleadas en las prácticas corporales y pedagógicas en situaciones diferenciales entorno a la discapacidad y las capacidades otras.

## **Justificación**

La propuesta investigativa surge del interés y la necesidad de sistematizar las experiencias significativas y exitosas en los procesos pedagógicos y didácticos de las/los docentes en niños y niñas con discapacidad en los escenarios educativos públicos, privados y mixtos, puesto que es el escenario en donde surgen mayores interacciones con el cuerpo, el entorno y la sociedad educativa. Para ello, es necesario abordar, darle voz y conocer las diversas experiencias que los docentes en educación física han percibido, vivenciado, cuestionado, estructurado y reestructurado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y co-aprendizaje con la comunidad educativa; esto debido a que su cotidianidad y su espacio más frecuentado es el escenario de clase en donde las interacciones y las expresiones naturales y culturales de los estudiantes son InSitu.

Esto permite y le da la opción al docente de poder identificar las problemáticas, los cuestionamientos y las acciones que deben plantearse a corto, mediano y largo plazo para estructurar y plantear procesos metodológicos, lúdicos, pedagógicos y didácticos a partir de las necesidades del estudiante. Además, la sistematización es considerada como acción social que se caracteriza principal y objetivamente en la descripción de la intervención social, y fundamentalmente su intencionalidad es transformar la práctica como experiencia en conocimiento y así, crear un registro físico de la experiencia.

En el momento en que se encuentra el/la docente presente en el aula de clase independientemente del nivel de educación y desde las experiencias previas en el contexto educativo, se afrontan y se consolidan situaciones no descritas a plenitud de cada una de las habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y aptitudes de todos los actores del contexto educativo (estudiantes con/sin discapacidad y colegas profesores/as) proponen y ubican a el/la docente tener completa claridad de los principios éticos y aspiraciones como profesional de la educación, dando uso a la utilidad de su saber pedagógico para enseñar y educar a partir de creación de espacios de sana convivencia y la aceptación del otro desde la libre expresión, sin dejar a cabo suelto las necesidades actuales que demandan la comunidad educativa.

Además, es necesario que los y las docentes de la básica primaria reconozcan las *capacidades otras* en cada uno de los estudiantes a partir de su condición social, cultural, familiar, física, cognitiva y mental puesto que la discapacidad, la religiosidad, la diversidad cultural se encuentra constantemente en la aulas de clase y que al parecer la educación no ha tenido en cuenta la transversalidad de los conocimientos a la diversidad puesto que siempre se ha enfocado a impartir conocimientos globalizados basados en modelos de educación idealizados para una población única.

En síntesis, la formación crítica e investigativa propuesta en la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social – MADIS ha llegado a que se asuma como necesario que se reconozca la diversidad a partir de las *capacidades otras* en los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, es decir; visibilizar y reconocer la diversidad al ser fundamento propio en la construcción y consolidación del estudiante como ser humano y como sujeto que hace parte de la sociedad, se tenga en cuenta su diversidad para aportar en su construcción social, educativa, familiar y comunitaria a partir de la interacción y socialización de experiencias encarnadas del cuerpo que habita.

## Capítulo II

### Marco Referencial

#### Antecedentes Investigativos o Estados del arte

En el desarrollo de la presente investigación se hace la búsqueda ardua de artículos, reseñas, libros, apartados, referencias bibliográficas, entre otros textos bibliográficos para definir conceptos, posturas y cuestionamientos que abordan desde el cuestionamiento y el concepto de educación, educación inclusiva y otros conceptos que den cuenta de los temas relevantes que articulan la presente investigación y que traten de dar respuesta y un horizonte que permita comparar, analizar y consolidar una postura clara de lo que se busca desarrollar durante y después del proceso investigativo.

Para lograr la formación integral de los niños y niñas con discapacidad, se propende su inclusión dentro de los espacios educativos, sociales y culturales que permita alcanzar la formación íntegra en pro de su desarrollo para que puedan desempeñarse sin ser discriminados y que, al contrario, se reconozca la discapacidad dentro de la sociedad no a partir de las barreras o los estigmas. Goffman (1963, citado en Mike, 1990, p.38) en su trabajo *Una sociología de la discapacidad, una sociología discapacitada*, aborda el estigma como un término basado en las percepciones del opresor como referencia a un signo de imperfección para ubicar la discapacidad en una inferioridad moral que la sociedad debe evitar. Debe desligarse la estigmatización de la sociedad para lograr realmente una inclusión educativa, puesto que no deben ser subvaloradas las capacidades y las *capacidades otras* de las personas con discapacidad.

Sin embargo, como lo menciona Calvo (2013), el tema no es sencillo, dado que la problemática actual del derecho a la educación inclusiva:

(...) en países como los de América Latina, en los cuales, quienes se incorporan recientemente al sistema educativo, son niños y jóvenes cuyas familias han vivido situaciones precarias en lo económico, lo social y lo cultural hasta el punto de que les

cuesta reconocer el derecho que tienen a la educación y a una educación de calidad. (p.2).

Es necesario resaltar que en países de Latinoamérica se está presentando una creciente desigualdad social, precariedad, falta de oportunidades laborales y económicas; permitiendo que cada vez las vulnerabilidades se acumulen y generen ciertos espacios de exclusión. Entonces, de acuerdo con la postura de Calvo (2013), se propone que “(...) la educación puede ofrecer una alternativa para todos aquellos niños y jóvenes que viven en condiciones que no favorecen el desarrollo de sus capacidades y, por ende, ven afectadas sus posibilidades de desarrollo humano”. (p.2). Es decir, la educación es el espacio que permite desarrollar y potenciar las capacidades de las personas en el caso particular de los niños y las niñas, y la escuela se constituye como el escenario idóneo para garantizar espacios de reconocimiento de capacidades que permiten darle una identidad y un lugar que habitar. Es necesario resaltar entonces, como lo expone Calvo (2013) a propósito del filósofo y economista indú Amartya Sen, que se “(...) reconoce que todos los individuos de una sociedad nacen con dotaciones heredadas y tienen la capacidad de aumentarlas en su interacción con el medio sociocultural”. (p.3).

Sin embargo, es necesario conocer, analizar e interpretar el concepto de la discapacidad para entender su posible o quizás, relación directa con la inclusión educativa. Para ello, es necesario entender que la discapacidad según Hurtado & Agudelo (2014, citando a la OMS) exponen que “...la discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones y las restricciones de la participación...” (p.46). dando por entendido que ya desde la estructura del término podría considerarse que las personas con discapacidad, en este caso los niños y niñas deben tener una atención más focalizada en ajustes razonables que permitan cambiar con el término de limitación y restricción.

Esto permite entender que las personas con discapacidad suelen ser discriminadas y excluidas a nivel social, educativo, económico y político a partir de los diversos prejuicios que la rodean con relación a los diagnósticos y tipos de discapacidad, la falta de accesibilidad con relación a infraestructura y/o ayudas técnicas según sus necesidades. Hurtado & Agudelo (2014, p.48) expresan que, en la cotidianidad, las personas con discapacidad se encuentran

sujetas a múltiples situaciones de desigualdad y, por ende; poca oportunidad de acceder a una educación de calidad en contextos integradores.

Esto supone que, aunque en algunos contextos y situaciones puedan llegar a tener acceso y oportunidad de acceder a educación; esto no es un sinónimo que garantiza que la educación recibida sea de calidad para atender las necesidades particulares de una sola persona si es abordada desde la discapacidad; puesto que la educación solamente ha sido pensada o estructurada en mayor medida para atender una población heterogénea sin determinar la diferencia. Ahora bien, es necesario resaltar que la discapacidad y su interacción en el aula de clase se presentan diversas situaciones segregadoras, discriminantes y excluyentes partiendo desde la interacción social con los demás estudiantes, y en el caso que sucediera lo contrario; que se llegara a reconocer la diferencia y con ello el descubrimiento de las *Capacidades otras*, posiblemente podrían darse un giro de 360° a la educación y generar un fuerte y positivo impacto de transformación social. En este sentido, Hurtado & Agudelo (2014) mencionan:

Los niños y niñas con discapacidad siguen siendo víctimas de un planteamiento que favorece su segregación y marginación del sistema educativo. Así, por ejemplo, sólo el 2 por ciento de los niños con discapacidad de los países en desarrollo tienen acceso a un sistema educativo. (p.48).

Esto quiere decir que, aunque un porcentaje mínimo asiste a procesos de educación formal; en Colombia es posible que la situación no sea igual ni superior a países desarrollados; lo que conlleva a que quienes que posiblemente acceden y asisten a una educación pública, suele suceder acceden a los ajustes razonables para llevar a cabalidad ni al gozo de las diferentes actividades académicas, lúdicas y didácticas en los procesos pedagógicos impartidos en el contexto escolar; puesto que la educación llega a ser más generalizada a la heterogeneidad y no focalizada a reconocer las diferencias, lo que la conlleva a ser discriminatoria y segregadora.

No obstante, es evidente que en la escuela se encuentra todo tipo de diversidad cultural, religiosa, social, étnica, económica, familiar y, por ende, aunque poco visibilizada, la discapacidad. Esto se debe a que través de los años, ha sido catalogada de diversas maneras

y tratada de formas hostiles, dejando de lado la atención pertinente, segura y eficaz. A partir del cuestionamiento y surgimiento de nuevos paradigmas, tanto la escuela como el Estado deben garantizar la inclusión social. De acuerdo con Calvo (2013), “El combate contra la exclusión escolar requiere políticas públicas integrales ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales y culturales del aprendizaje”. (p.5).

Esto principalmente suele suceder porque la escuela ha venido transformándose y dándole un sentido más profundo al conocimiento y sobre todo al aprendizaje a partir de las acciones docentes, puesto que ya se ha venido cambiando el pensamiento de que la comunidad educativa es homogénea y esto sucede precisamente por la diversidad cultural y social sin dejar a cabo suelto que la discapacidad también se encuentra inmersa. Por ejemplo, algunas investigaciones desarrolladas en Bogotá, como *Inclusión educativa de personas con discapacidad* (Padilla, 2011) mencionan las siguientes cifras:

Se calcula que en Colombia hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad, según el Censo del DANE de 2005. De estos, el 9,1% tiene discapacidad motriz; el 14%, discapacidad sensorial; el 34,8%, discapacidad cognitiva; y el 19,8%, discapacidad mental. Se estima, así mismo, que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas... (p.671).

Las anteriores cifras permiten comprender el panorama actual de la discapacidad en el país en cuanto a número de personas, pero lo más importante y preocupante es el 22,5 % de analfabetismo en esta población, lo que permite cuestionar el accionar de las instituciones educativas y de las acciones pedagógicas de los docentes. A su vez, Padilla (2011) expone: “(...) se reconoce que la educación es la puerta de entrada para lograr la inclusión en otras áreas, como la social y la laboral”. (p.672).

Lo anterior permite comprender que la educación construye espacios de socialización, reconocimiento y relación interpersonal de los sujetos inmersos en ella; y esto sucede a partir de una construcción social de conocimientos y de experiencias que permiten entender las problemáticas y los sucesos que se desarrollan en el contexto. No obstante, la educación va

de la mano con las actitudes de los estudiantes y de los docentes partiendo de una educación integral que permite el reconocimiento de las diferencias sociales, culturales, religiosas, étnicas y de carácter físico, mental o cognitivo como la discapacidad. Sin embargo, en varias ocasiones sucede lo contrario y emerge la discriminación y la opresión a estos grupos en el contexto educativo. Tal como lo expone Hobbs (1973, citado en Padilla, 2011, p.677), quien se rebeló contra dicha categorización al “etiquetar” a los niños en condición en discapacidad, debido al resultado negativo que podría causar en ellos (estigmatización sobre el individuo: que sea sordo, cojo, ciego, etc.), en vista de que, al darse esta situación negativa, se genera deserción escolar y represión social y cultural por no reconocer la discapacidad como parte de nuestra condición humana y de nuestra sociedad.

Padilla (2011), con base en su investigación realizada en tres colegios públicos de la localidad de Usaqué en Bogotá, arroja los siguientes datos:

Se describen la heterogeneidad de la discapacidad y la dificultad para incluir a las personas en condición de discapacidad de manera homogénea dentro de las legislaciones. Se encuestaron 343 docentes (93,4%) de los 367 previstos, con un promedio de edad de 48,7 años; de los cuales 292 (81,1%) son mujeres. Un 28,9% (97) de los docentes refieren sentirse preparados para educar estudiantes con discapacidad física; un 19,9% (67), para educar estudiantes con discapacidad sensorial; un 19,3% (65), para educar estudiantes con discapacidad mental (cognitiva) y un 45,8% (154), para educar estudiantes con problemas emocionales. (p.687).

Analizando los datos y las gráficas del artículo, se evidencia que en primera medida los docentes hombres poseen mayor facilidad y recursos académicos para atender las discapacidades sensoriales y físicas; mientras que las docentes mujeres poseen mayor preparación para las discapacidades cognitivas, mentales y emocionales. A su vez; la investigación también muestra que los docentes más jóvenes (en rangos de edad entre los 22 a los 35 años) tienden a tener mayor atención y preparación para atender la discapacidad a diferencia de los docentes mayores de los 55 años.

De igual forma, Padilla (2011) expone una situación bastante curiosa como que “se observa una mayor preparación entre los docentes que tienen 10 o menos años de trabajo. Y para todos los tipos de discapacidad la preparación tiende a disminuir a medida que aumentan los años laborales...” (p.688). Esto quiere decir que, en la educación tradicional, como también la inclusiva, tienden a transformarse las prácticas pedagógicas y didácticas que permiten evidenciar nuevos procesos de inclusión y de formación integral, aportando a un reconocimiento de las capacidades y el reconocimiento de la diferencia.

Partiendo de la postura de García y Fernández (2005), se expone que “Hablar de diferencias nos lleva a hablar de equidad y de igualdad” (p.238)., en la medida que la inclusión permite entender, comprender y hablar del reconocimiento de las diferencias y de las *capacidades otras* que se encuentran en el contexto educativo. Así pues, se debe entender que la discapacidad no debe excluirse sino garantizar el derecho a la educación para potencializarlas en todos sus ámbitos.

La educación inclusiva debe garantizarse en la medida que sea para todas y todos los estudiantes sin importar sus condiciones. En este punto, García y Fernández (2005) proponen que “(...) todos los niños tienen el derecho a ser educados juntos, sin importar su discapacidad o dificultad para aprender, y la inclusión es un derecho que hace un bien educativo con sentido social”. (p.241).

Esto quiere decir que el PEI debe plantear las estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas en pro de la generación de espacios en educación inclusiva para que todas y todos los estudiantes sean partícipes garantes de la educación. Es indispensable que, a partir de la garantía al derecho a la educación a partir de una educación inclusiva, el niño o la niña con discapacidad puedan interactuar con el contexto y quienes lo integran. De acuerdo con Muñoz (2007, citado en Lauzurika. Dávila & Naya, 2008) “La Educación Inclusiva es un elemento indispensable del derecho a la educación de las personas con discapacidad, pues ésta trata de evitar la exclusión de todos los educandos, incluidos aquellos con discapacidad” (p.150). Esto quiere decir que deben adoptarse todas las medidas necesarias que permitan que en las aulas de clase se den espacios de educación inclusiva, no solamente para las

personas con discapacidad; sino que sea para todas y todos los estudiantes, principalmente porque no habría segregación ni exclusión de las diferencias. Al pensarse en una educación inclusiva, la necesidad se vislumbra a partir de dos dimensiones: de una parte, las competencias docentes pertinentes para el manejo de la inclusión y, de otra parte, la dimensión curricular que defina las estrategias y orientaciones generales para el manejo educativo de los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad.

A partir de la situación en el momento preciso cuando se encuentra una o varias personas con discapacidad en el contexto educativo, emergen situaciones de cuestionamientos y puntos de vista a partir de la pregunta de ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué? lograr un proceso de educación inclusiva en el aula, como lo planteado por García (2003, citado en Moliner y Moliner, 2010), quien afirma que la educación inclusiva es “(...) la reestructuración de los pilares políticos con objeto de dar respuesta a las demandas de igualdad de oportunidades y el desarrollo de un modelo de escuela basado sobre una pedagogía capaz de incluir las diferencias” (p.26). Es decir, que también debe darse una reestructuración social en donde se piense, se sienta y se genere una educación inclusiva en dar respuesta a todas las necesidades presentes y emergentes con el fin de garantizar y reconocer la discapacidad y las diferencias.

Ahora bien, para que pueda darse la educación inclusiva es importante hablar de pedagogía, puesto que desde allí parte la enseñanza y el aprendizaje con ciertos criterios de ética y ciencia. Es decir, que se parten de ciertos conocimientos de acuerdo con las ciencias con una finalidad ética; en que la pedagogía como ciencia se encuentra articulada con aspectos éticos. Jaramillo (2002), mediante su obra *Historia de la Pedagogía como historia de la Cultura*, hace la pregunta ¿Cuál es el concepto central o principio *a priori* de la pedagogía? A partir de ello, se entiende que la pedagogía en las aulas de clase principalmente busca esa formación ética y moral desde conocimientos científicos, partiendo también de problemáticas a nivel social, cultural, histórico, familiar y económico. No obstante, en esta propuesta considero que la pedagogía tiene un complemento que la hace “especial” como lo es la *didáctica*, y cuando me refiero al término “especial” lo hago a consideración personal

como una serie de estrategias, rutas y diferentes planteamientos o aristas que permiten lograr construir enseñanza-aprendizaje colectivos de maneras distintas.

Además, la pedagogía con el paso de los tiempos empieza a transformarse, y con ello, surgen nuevos modelos y paradigmas, como se plantea en *El modelo de la educación inclusiva intercultural* (Moliner y Moliner, 2010) donde se explica cómo “(...) las escuelas inclusivas e interculturales centran su atención en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos/as” (p.26). Esto quiere mostrar que a partir de procesos pedagógicos y didácticos se deben construir espacios de enseñanza-aprendizaje desde no solo las necesidades de los y las estudiantes, sino también desde las problemáticas que hacen parte del contexto social en donde se encuentran inmersos. Ello implica que se deben realizar modificaciones o transformaciones sociales, culturales, políticas, familiares y económicas, con el fin de dar respuesta a la igualdad y la oportunidad de reconocer e incluir las diferencias. Al darse estos procesos, la interacción de las personas tendría un enriquecimiento donde se reconoce la diferencia como un valor desde el cual se empezaría a asumir la educación inclusiva no como un escenario para ciertos grupos segregados o estigmatizados, sino como una educación para todos y todas.

Para finalizar, es necesario resaltar que actualmente la inclusión educativa permite establecerse y consolidarse como equidad educativa en la que permita que todos los estudiantes con/sin discapacidad accedan a una educación de calidad en la atención de las necesidades de cada uno; Calvo (2013) expresa que para alcanzar una inclusión educativa es necesario que “...los sistemas educativos necesitan asignar recursos en forma específica a los programas de inclusión educativa y requieren propender a su monitoreo y evaluación” (p.9).

## **Marco Legal**

La propuesta investigativa a partir de sus bases teóricas y su propósito se encuentra inmersa en el marco legal nacional e internacional, como lo son:

*A nivel nacional:*

<p><b>Constitución Política de Colombia 1991:</b></p>	<p>Artículos 13, 44, 47, 67, 68, los cuales tratan los temas de Igualdad ante la Ley, Derecho de los niños, protección personas con discapacidad, Derecho a la Educación.</p>
<p><b>Leyes</b></p>	<p>115 de 1994 “Por la cual se expide la Ley General de Educación”, la cual define los conceptos de Educación, Formación docente, Integración Educativa, Currículo, Autonomía Escolar.</p>
	<p>762 de 2002: incorpora al ordenamiento jurídico la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Asamblea General de la O.E.A. 8 de junio de 1999., la cual define Discapacidad.</p>
	<p>1098 de 2006 “Por el cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia”, la cual consagra: Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Protección Integral, Interés Superior del menor, Corresponsabilidad, Derecho a la Educación, Primera Infancia, Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes con discapacidad, Cobertura en materia de educación, obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado e Integración Escolar.</p>
	<p>361 de 2007 “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y otras disposiciones”, la cual define Personas en situación de discapacidad y Educación.</p>
	<p>1306 de 2009 “por la cual se dictan normas para la Protección de Personas con Discapacidad Mental y se establece el Régimen de la Representación Legal de Incapaces Emancipados”, la cual trata lo referente a la protección de personas con discapacidad mental.</p>

<b>Decretos</b>	1075 de 2015 “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”.
<b>Sentencia</b>	C-401 de 2003. Corte Constitucional de Colombia: Discriminación Positiva para personas con discapacidad.
	T- 908 de 2011. Corte Constitucional de Colombia: Derecho a la educación de Niños y Niñas con discapacidad. Derecho a la educación de niños y niñas con Síndrome de Down.
	T- 598 de 2013. Corte Constitucional de Colombia: Educación Inclusiva y Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad.
	C-458 de 2015. Corte Constitucional de Colombia: denominación respecto de las personas con discapacidad.
	T- 476 de 2015. Corte Constitucional de Colombia: Derecho a la Educación, Personas con Discapacidad, Derecho a la Educación Superior de Personas con discapacidad, Personas con discapacidad auditiva- herramientas educativas.

De acuerdo con lo anterior, las instituciones educativas que buscan principalmente generar espacios de educación inclusiva se deben regir a partir del Decreto 1421 de 2017 y artículo 11 de la Ley 1618 de 2013, que “Demanda al sector educativo reglamentar aspectos relacionados con la educación inclusiva de las personas con discapacidad, en el sentido de procurar acciones para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación en todos los niveles de formación”. (p.3).

***A nivel internacional:***

<b>Convenciones</b>	Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada y planteada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. A partir de ello, se incorpora a la
---------------------	--

	<p>Legislación Colombiana mediante la Ley 1346 de 2009, en donde se define: Discapacidad/Derecho a la Igualdad/ Niños y Niñas con Discapacidad/ Derecho a la Educación/Formación personal.</p>
	<p>A partir de ello, se establece un protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales denominado Protocolo de San Salvador. Suscrito el 17 de noviembre de 1988., ratificado por Colombia mediante la Ley 319 de 1996. El cual define: Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad/ Derecho de la Niñez. / Protección a los minusválidos.</p>
	<p>Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pacto de San José (Costa Rica). (Suscrita en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos).</p> <p>Los principales asuntos y socializados como ejes fundamentales son: Derechos del Niño, Igualdad y Desarrollo Progresivo (Educación).</p>
<p><b>Programas y Declaración de Derechos</b></p>	<p>La ONU Propone y desarrolla el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU), que fue aprobado por la Asamblea General el 3 de diciembre de 1982 en su resolución 37/52, en donde se</p>

	define: Deficiencia, Incapacidad, Minusvalidez/ Educación.
	Declaración de los Derechos del Niño. ONU (Organización de Naciones Unidas). 1959.
<b>Pactos</b>	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general 5, Personas con discapacidad (11 período de sesiones, 1994), U.N. Doc. E/C.12/1994/13 (1994)., el cual trata los temas de: Educación de Personas con Discapacidad. Capacitación de Docentes.

Con relación a lo anterior, es importante reconocer que la labor del docente con relación a la inclusión educativa en el sector educativo es fundamental en la estructuración metodológica y pedagógica a partir del reconocimiento del otro como sujeto de derechos sin importar el tipo de discapacidad, esto con el fin de que el docente en sus prácticas pedagógicas cotidianas identifique y reconozca las *capacidades otras* a partir de las experiencias significativas y exitosas encarnadas desde el estudiante y posiblemente desde el docente.

### **Situación Problema**

El proyecto busca definir principalmente la idea de identificar las estrategias pedagógicas en la identificación de las *capacidades otras* en los procesos educativos en el área de la educación física que facilitan espacios de reconocimiento e inclusión de estudiantes con discapacidad en los procesos pedagógicos, lúdicos y didácticos en las clases de E.F. en los colegios públicos urbanos y rurales en las localidades de Bosa, Engativá, San Cristóbal, Fontibón y Suma paz de la ciudad de Bogotá D.C.; esto se da principalmente para conocer los cuestionamientos, las experiencias docentes y las acciones o propuestas lúdico-pedagógicas de cada docente en las diferentes localidades en el reconocimiento de las

*Capacidades otras* en los niños y niñas con discapacidad en las aulas de clase y su interacción con el contexto educativo y social.

Por tanto, esta investigación pretende valorar los aportes que el docente de E.F. no solamente desde su quehacer pedagógico, sino también desde lo humanístico, deberá realizar aportes que generen impacto en la escuela y la sociedad para poder contribuir en la construcción de currículo, orientado al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al Plan de Aula, con el fin de lograr una educación integral e inclusiva para la formación de cultura ciudadana, con responsabilidad y compromiso con el futuro, legitimados por la aceptación, el reconocimiento de las *Capacidades otras* y la sana convivencia del otro.

De esta manera, el presente proyecto de investigación pretende ser una propuesta viable para identificar conocimientos teórico-prácticos que coadyuven a tales demandas en la educación inclusiva a partir de las diversas estrategias que los docentes del área de E.F. han desarrollado a partir de las experiencias y las situaciones particulares de las instituciones en donde se encuentran laborando. Así que el punto de partida de la investigación principalmente es conocer e interpretar el *saber hacer* pedagógico del docente y la comprensión de las competencias a desarrollar en cada uno de los estudiantes en temas de educación inclusiva a partir de las experiencias significativas y exitosas con el fin de interiorizar y darle un sentido integral al conocimiento impartido para articularlo a las acciones dadas en el aula y el contexto sociocultural que lo caracterizan como sujeto, además de buscar la excelencia y el continuo reconocimiento de las *capacidades otras* de los estudiantes con/sin discapacidad.

Por lo tanto, es importante reconocer las necesidades que reconocen e identifican las/los docentes hacia el/la estudiante con discapacidad a partir de las estrategias pedagógicas planteadas y formuladas en su acción pedagógica. Es decir, en el momento de conocer de antemano todos los recursos pedagógicos y didácticos utilizados por los docentes para poder lograr una educación inclusiva, también se visibilizará las posibles problemáticas, cuestionamientos, replanteamientos y tal vez, las posibles manifestaciones y opiniones desde el punto de vista del niño o niña con discapacidad desde la voz y desde lo que socializa con

la/el docente, puesto que es también darle la voz y la participación desde sus experiencias en el contexto educativo.

Además, es importante abordar la posición y las experiencias que enmarcan al docente de E.F. que hace parte del proceso educativo junto con la relación bilateral de ambos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje en procesos de inclusión. Esto implica, en prospectiva, proponer el (re) planteamiento curricular en los planes pedagógicos, unidades temáticas, proyectos de extensión y el PEI institucional, mostrando la necesidad de conocer cómo en ocasiones la manera de actuar de los docentes puede llegar a ser indebida. De igual modo, este conocimiento permitirá evidenciar el grado de consecuencia que puede llegar a generar en la no aceptación del otro a partir de una comunicación no asertiva y generar la exclusión en el contexto educativo el cual también se encuentra permeado en el contexto social.

Para finalizar, el docente debe darse el espacio de reflexionar para evaluarse y entender sus procedimientos pedagógicos para dar un desempeño armónico en la educación basada en la lúdica y la didáctica, demostrando que sus acciones como pedagogo pueden ser admitidas, determinando planteamientos con la intencionalidad de generar espacios de reconocimiento de las *capacidades otras*; de inclusión y de sana convivencia para todos y todas las estudiantes con/sin discapacidades, generando espacios de interacción con *el otro* como sujeto de deberes y derechos en la comunidad educativa en todas sus dimensiones.

## Capítulo III

### Marco Teórico

#### **Caminando hacia una educación Inclusiva:**

La educación inclusiva en el escenario docente ha sido tema de discusión en las últimas décadas, debido a que el Estado y la sociedad han buscado la necesidad de educar y formar de manera adecuada a las personas con discapacidad en todas sus dimensiones para su incorporación en la comunidad. Es importante dejar de lado la concepción de aislamiento y exclusión para trascender a la formación en espacios comunes cuyo objetivo será la adquisición de elementos necesarios para su formación personal y educativa.

Al momento de abordar el concepto de “*Capacidades Otras*” es necesario hablar de las *Epistemologías del Sur o Epistemologías Otras y Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur* de Boaventura Sousa Santos (2009-2010), trabajo que plantea principalmente a la búsqueda del conocimiento y de los criterios propios de la validez de los conocimientos que permiten la visibilización y credibilidad de las prácticas cognitivas de la sociedad y de los grupos sociales que han sido marginalizados, estigmatizados, victimizados, oprimidos y explotados en todos los contextos, debido al colonialismo, el capitalismo y el capacitismo.

Como apuesta propia de esta investigación, el concepto de *capacidades otras* permitirá analizar, comprender y reconocer esas capacidades propias de todos los actores educativos en el marco pedagógico sin las diferencias y la otredad que también hacen parte de nuestra realidad, nuestro contexto y nuestra sociedad, con el fin de generar espacios de educación inclusiva para todas y todos los estudiantes. En efecto, para lograr generar espacios de educación inclusiva en el contexto escolar, es necesario reprimir la discriminación y la opresión hacia la persona con discapacidad al no ser reconocido como un sujeto de derechos que también hace parte de la sociedad, y que a su vez; permite que las acciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje se transformen y se direccionen en contravía con

el capacitismo. Mike (1990) plantea que las personas con discapacidad “(...) han preferido reinterpretar sus experiencias colectivas según los conceptos de discriminación y opresión, más que los interpersonales de estigma y estigmatización”. (p.39).

Esto significa que las interacciones sociales son las principales causas de relación social o de discriminación. Estas interacciones se construyen también en la escuela puesto que gran parte de la sociedad se encuentra inmersa en ella y, por ende, se encuentra bajo las normativas de formación y aprendizaje del conocimiento. Ahora bien, relacionando los procesos pedagógicos con la explicación de la teoría interaccionista por (Bruner; 1990, mencionado en Mike; 1990) podemos comprender:

(...) ha explicado la discapacidad como desviación social, y sugiere que la relación entre discapacidad y desviación se puede entender con referencia a la ausencia de obligaciones y responsabilidades sociales que está explícita en el constructo del papel de enfermo y en la visión negativa de la insuficiencia que prevalece en las sociedades industriales y postindustriales. (p.37).

Para ello, es pertinente resaltar que en el contexto educativo se desarrollan interacciones sociales de acuerdo con la diversidad de quienes se encuentran inmersos en el aula y por tanto es posible que se reconozca la discapacidad y las *Capacidades OTRAS*; cabe resaltar que el reconocimiento o no reconocimiento también hace parte de las interacciones sociales, por ello Guido (2010) mediante su artículo *Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro* expone lo siguiente:

La llegada de los otros a la institución educativa se encuentra relacionada en la actualidad con condiciones sociales como la globalización económica y cultural y la crisis de principios de homogeneidad política e identidad nacional que hacen visibles la incorporación de espacios marginales de cada cultura. (p.66).

Esto quiere explicar que los *otros* hacen parte del aula de clase y del contexto educativo y por ello deben ser reconocidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para

lograr una educación inclusiva de manera asertiva e integral. De acuerdo con Guido (2010) expone que “(...) incluso en papel en políticas públicas educativas, en la práctica pedagógica se continúan evidenciando actitudes de discriminación, exclusión y un trato desde programas unificados, clasificación de alumnos por edad cronológica y por grados frente a la diferencia”. (p.66).

Es decir, que el problema del no ser reconocido un estudiante con discapacidad ni sus *capacidades otras* en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene implicaciones de exclusión y discriminación no solamente a nivel de aprendizaje; sino que también a nivel social y colectivo entre los mismos estudiantes. A su vez, la autora expone que existen barreras para lograr el reconocimiento y se encuentran citadas en un tercer espacio (Babba, 1994; citado Guido, 2010) mencionan que: “(...) el espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran; un espacio de traducción y negociación en el cual cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra”. (p.66).

Resaltando que la educación es el pilar fundamental para lograr el reconocimiento de los y las estudiantes en el contexto educativo y social para alcanzar la educación inclusiva pensada para todos con la finalidad de ocasionar una ruptura con las perspectivas y paradigmas *capacitistas*.

Entonces, es importante resaltar que la educación es un derecho fundamental, tal como lo expone Hegarty (1994) a través de la UNESCO: “El derecho de todos los niños a la educación se encuentra consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y reiterado en muchos planteamientos de políticas nacionales”. (p.15).

Además, es importante señalar que la comunidad educativa y en especial, los niños y niñas con discapacidad requieren que los y las docentes mantengan en firme el compromiso, la defensa y la rigurosidad académica, pedagógica, lúdica y didáctica en los procesos académicos y de aprendizaje a partir de la educación del cuerpo y la interacción con el entorno y quienes se encuentran en ella; es decir, que se reconozca al estudiante por sus capacidades y habilidades para desenvolverse e interactuar con el contexto social, educativo

y cultural; dejando de lado que se caracterice y se determine al estudiante con discapacidad por su diagnóstico y por sus limitaciones, ya que esto conlleva a segregar, otreizar, discriminar y excluir de los diversos grupos sociales y culturales.

De acuerdo con Katz (2014) expone: "... si todos los profesores de Educación Física no hicieran estas discriminaciones y asumieran su responsabilidad, comenzaría a generarse una participación real de todos en ámbitos comunes". (p.271).

Esto se debe a que, como docentes en el área de la educación física deberán propiciar y generar espacios de interacción con el cuerpo y con el entorno sin categorizar prácticas de expresión corporal que sean normativas ni segregadores; sino que, por el contrario, que sea un espacio en donde el trabajo colectivo, cooperativo e individual permitan generar espacios de reconocimiento de las *capacidades otras* que pueden emerger sin importar las condiciones del estudiante y el contexto en el que se encuentra; para ello, es necesario que se reconozca la discapacidad a partir de espacios de interacción y socialización hacia el reconocimiento del otro mediante procesos pedagógicos, lúdicos y didácticos que apunten a la expresión corporal y la interacción entre el estudiante, la discapacidad y las *Capacidades otras* que pueden consolidarse a partir del trabajo individual y/o colectivo entre el estudiante y el docente.

Por tanto, es necesario que dentro de ese marco los niños y las niñas se debe garantizar el derecho a la educación en el lugar donde se encuentren; sin embargo, cuando relaciona educación en personas con discapacidad, se produce lo contrario; el acceso es limitado ya sea por accesibilidad, por situaciones económicas (Instituciones Educativas Especializadas) o por situaciones a nivel social, cultural o religioso. Según Hegarty (Unesco, 1994): "Los niños discapacitados constituyen un grupo importante para el cual este derecho aún tiene que ser ganado en términos efectivos". (p.15).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es necesario responder a estos espacios donde las personas con discapacidad también sean garantes de este derecho. Sin embargo, la escuela ha venido cuestionando esta situación, y en un primer momento se empezó a

desarrollar e implementarse el término “integración” y luego con el cuestionamiento del término empezó a hablarse de inclusión. Sin embargo, la inclusión conlleva concepciones más profundas que solamente la palabra; y esto sucede porque, aunque el niño o la niña con discapacidad se encuentren en el aula, porten un uniforme, una mochila, una lonchera, muchos o pocos cuadernos y estar rodeado de muchos niños y niñas, la inclusión no se desarrolla. En este sentido, Leal y Urbina (2014) afirman: “En lo relacionado con los procesos de adaptación, se evidencian dificultades para adaptarse a la escuela, precisamente porque en el mejor de los casos se “integran” a la escuela (es decir, se matriculan e ingresan), pero realmente no son “incluidos”. (p.13).

Es necesario entonces tener en cuenta y a su vez, diferenciar dos conceptos importantes: *Integración* e *Inclusión educativa*. La integración consiste en que el menor se adapta al entorno escolar, es un proceso de incorporación al aula. En este sentido, Birch (1974, citado en Bautista, 2002) afirma que la integración escolar es “(...) un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje” (p.39).

Por su parte, la inclusión se refiere a que el niño o la niña no es quien tiene que adaptarse al aula, sino todo lo contrario, se propende porque ésta se adecúe a sus necesidades, logrando que verdaderamente haga parte del proceso bajo una educación incluyente, donde Estado, sociedad y familia deben garantizar a esta población todas las herramientas necesarias para su formación integral. En este sentido, Fermín (2007) afirma que:

En la inclusión la sociedad se adapta a las personas con discapacidad y se vuelve más atenta a las necesidades de todos, mientras que, en la integración, las personas con discapacidad se adaptan a la realidad de los modelos que ya existen en la sociedad, donde apenas se realizan algunos ajustes. (p.78).

Por ende, para lograr la formación integral de los niños y niñas con discapacidad, se propende su inclusión dentro de los espacios educativos, sociales y culturales, ya que se logra con esta herramienta una formación íntegra en pro de su desarrollo para que puedan

desempeñarse sin ser discriminados dentro de la sociedad cuando se presentan escenarios de inclusión educativa. En este orden de ideas, la inclusión se logra cuando el docente detenta el conocimiento, las estrategias y la experiencia necesaria para el adecuado manejo en interacciones de personas con discapacidad, el cual debe estar presente a partir de sus procesos metodológicos y pedagógicos aplicados en el aula de clase con el fin de generar espacios de inclusión en donde los niños y las niñas, con/sin discapacidad, sean parte del proceso de inclusión educativa en el aula de clases.

La inclusión, al ser pensada e introducida por organizaciones como la UNESCO, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Mundial quiere decir que no solamente está pensada para la educación, sino también para la economía y la política como marcos de las estructuras sociales. Por ejemplo, partiendo de los planteamientos de Leal y Urbina (2014 mencionados en Quiceno, 2011; p.15), la conceptualización de la inclusión a medida que fue adquiriendo su transición por la escuela, fue debido a dos movimientos sociales que emergieron años atrás en la cultura occidental como lo fueron: la aparición de las culturas del otro y mediante ello la educación de otros. Al darse estos movimientos, la UNESCO a partir de los años ochenta concreta las políticas mundiales de la educación. Es decir, que desde allí parte y surge el concepto de inclusión educativa.

A su vez, una educación inclusiva puede entenderse como manera de buscar, plantear, estructurar de múltiples formas para dar respuesta a las diversidades que se encuentran en el aula y llegar al conocimiento y la formación integral a partir del reconocimiento de las diferencias. De acuerdo con Sarto y Venegas (2009, citado en Leal y Urbina, 2014) la inclusión: “(...) está directamente relacionada con el concepto de educación para todos, que se propone asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, lo cual no debería asumirse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho de todos” (p.15).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es necesario identificar en la escuela las barreras y suprimirlas para generar espacios de participación en las aulas de clase con la finalidad de lograr procesos de enseñanza-aprendizaje desde sus experiencias y sus logros a partir de la interacción. Las autoras Granada, Pomés y Sanhueza (2013), plantean la inclusión educativa como “(...) un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en

contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (p.53).

A partir de lo anterior, implica que lo más importante y fundamental en la acción lúdica y pedagógica deben ser las posturas éticas y las aptitudes de expresión y de pensamiento dentro y fuera del aula de clase puesto que al ser el principal referente del área que asume profesionalmente, puede generar acciones y aptitudes tanto positivas como negativas frente a la discapacidad.

### ***¿La pedagogía de la inclusión o pedagogía inclusiva en el aula?***

Los docentes, además de dominar e impartir los conocimientos propios de su área de profesión base, es necesario que posean y empleen diferentes rutas o caminos que permitan facilitar el tránsito hacia el aprendizaje de todas y todos los estudiantes sin importar su condición, cultura, etnia, discapacidad o estrato social, puesto que el aula de clase es un espacio donde la interacción y el reconocimiento del otro es fundamental; sin embargo, en la mayoría de los casos en la formación de pregrado en Licenciatura en E.F. esto ha pasado por alto puesto que se piensa y se forma al futuro docente en educar un cuerpo *normativo* por unas características generales que generan exclusión. De acuerdo con Boer, Pijl y Minnaert (2011, citados en Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) “(...) los profesores/as son actores claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos” (p.54).

Es importante resaltar que en la escuela las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y precisamente en el área de la educación física, estas se encuentran enmarcadas en la diversidad de las diferentes pedagogías planteadas por los docentes, ya sea la pedagogía tradicional, experimental, constructiva, entre otras. Sin embargo, la pedagogía crítica es interesante a partir del abordaje que se puede direccionar y los resultados que se pueden lograr.

Ortega (2012) explica la pedagogía crítica como la idea de: “(...) deconstruir estas concepciones y resignificarlas como sujetos de derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social, así también deconstruir los imaginarios homogenizantes y de control sobre la diversidad”. (p.137).

Es decir, que la pedagogía crítica busca abordar y denunciar las diferencias, las desigualdades y la exclusión de grupos que han sido estigmatizados y subvalorados en la escuela. A su vez, permite orientar el desarrollo de la autonomía, el respeto, la participación y el reconocimiento de manera comprometida con todas y todos los estudiantes para construir y generar espacios de vida más justos.

Por tanto, en el aula de clase y en la mayoría de los casos siempre se encuentra la diversidad y la diferencias ya sea desde cultura, raza, religión y/o discapacidad. McLaren (1993, citado en Ortega, 2012, p. 138), aborda desde *La política de la diferencia* la necesidad de respetar y valorar la especificidad de las diferencias que quienes han sido relegados a la condición del otro, que en la sociedad el otro sería el que se ha salido de la norma, el de clase baja, el pobre, la persona con discapacidad, entre otros.

Ahora bien, McLaren (2003, p.43, citado en Ortega, 2012) propone que la pedagogía crítica es:

(...) una pedagogía “en la que lo personal es entendido siempre como social, y lo social es insertado siempre en la historia a fin de poner de manifiesto el modo particular en que ha sido producida la subjetividad, y elegir los caminos por medio de intereses de sexo, raza y clase. (p.138)

Es decir, que a partir de lo social y reconociendo la diferencia se puede lograr procesos de enseñanza-aprendizaje para alcanzar el conocimiento y la formación integral de manera colectiva a partir del reconocimiento de todas y todos los estudiantes. El docente, al proponerse dar un direccionamiento desde la pedagogía crítica en cada una de sus clases, permitirá que poco a poco se reconozca la diferencia como parte de la sociedad.

A la vez, la pedagogía se encuentra relacionada con la *lúdica*, es decir, con las situaciones que hacen parte del proceso de aprendizaje en el entorno. En pocas palabras, hace parte de la relación entre el conocimiento y la vida en donde se producen diversas sensaciones como goce, juego, socialización, afecto, entre otros que hacen parte de la socialización e interacción con el medio a partir de los espacios académicos en E.F. Es interesante lo que propone Huizinga (2005) a través de su texto *Homo Ludens: el juego y la cultura*, propone que:

La lúdica adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, valor expresivo, y las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra como función cultural. (p.26).

En pocas palabras la lúdica se caracteriza principalmente por ser un medio que no se encuentra limitado a la edad de los y las estudiantes sin importar su condición, puesto que parte desde un sentido recreativo a través de la actividad educativa que se encuentra relacionada con los sentidos para lograr alcanzar el efecto deseado desde la pedagogía.

Finalmente, Motta (2004) en el texto *Fundamentos de la educación* propone que la lúdica es: “(...) es un procedimiento pedagógico en sí mismo. La metodología lúdica existe antes de saber que el profesor la va a propiciar. La metodología lúdica genera espacios y tiempos lúdicos, provoca interacciones y situaciones lúdicas” (p.23).

Al darse estas acciones de transformación en las aulas de clase y en las acciones pedagógicas, emergen y se producen espacios de reconocimiento del estudiante como actor principal en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las identidades y las características diversas de cada uno ya sea en cultura, religión, raza, discapacidad, entre otras.

Este enfoque va más allá de la interpretación y el registro de los sucesos que emergen en el contexto. Permite principalmente analizar, cuestionar y comprender las relaciones que se dan entre el entorno y los sujetos en un marco dialógico de otredad. A su vez, Ortiz (2015) propone que desde el enfoque histórico-hermenéutico:

(...) la realidad se construye socialmente, no hay por tanto una realidad única, tangible, fragmentable, sobre la que la ciencia puede converger. La realidad existe, pero como construcción holística-configuracional, sistémica-compleja, neurocientífica, ecológica, delimitada en su sentido y significado, intra e intersubjetivamente, conflictiva y dialéctica en su naturaleza, estructura y dinámica. (p.17).

Para el caso específico de esta investigación, se entiende el desarrollo de un proceso analítico e interpretativo, dividido en tres fases que configuran los momentos de aproximación al objeto de estudio. En un primer momento, como ya se anticipó, al desarrollar un trabajo con base en revisión de archivo documental e institucional, la historicidad debe ser enmarcada como un proceso de configuración de la memoria en torno a lineamientos, directrices, iniciativas y estrategias para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. De igual forma, en esta primera fase, la historicidad viene configurada por la memoria experiencial que tanto docentes, como directivos y personal de apoyo, recuperan sobre sus propias prácticas y preocupaciones en torno a la atención educativa de estudiantes con discapacidad. En este punto, será muy importante tratar de comprender desde su perspectiva cómo se configuran de manera diacrónica procesos pedagógicos para los estudiantes con/sin discapacidad de colegios públicos urbano y rural.

En una segunda fase, la historicidad demandará la comprensión del modo en que tradicionalmente se ha diseñado el currículo respecto de la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el área de la E.F., volcando la atención y abordaje interpretativo, en el modo como el investigador ha conocido, analizado y aplicado tales lineamientos (iniciativas, proyectos, acciones, etc.). En este punto, será necesario recuperar la memoria como profesional y educador en torno a estos procesos, combinando el análisis con una perspectiva sincrónica.

Y en una tercera fase, la historicidad estará marcada por el modo de aplicar las nociones, teorías, procesos y procedimientos, que desde una concepción de la investigación acción participativa, el investigador desarrollará para responder a la pregunta problema, y por ende, al objetivo general. En este sentido, se considera necesario combinar técnicas como la autoetnografía y la autoreflexividad a partir de las acciones y las diversas estrategias

aplicadas por los docente en educación física, por cuanto se requerirá poner en contexto los resultados parciales que va arrojando la investigación en sus primeras dos fases, con las experiencias significativas y exitosas, como también la producción misma de conocimiento a partir de las acciones del investigador. De esta manera, en esta tercera fase también confluyen procesos hermenéuticos diacrónicos y sincrónicos, sobre todo teniendo en cuenta la duración de la investigación, la cual no está desligada de las acciones profesionales y pedagógicas que el investigador desarrolla cotidianamente.

### ***Sistematización de Experiencias en Educación física y Discapacidad***

La sistematización de experiencias permitirá recolectar, analizar y comprender cada una de las vivencias propias de cada docente de educación física con relación a los procesos pedagógicos, lúdicos y didácticos en la escuela con relación a las sesiones de clase con niños y niñas partiendo principalmente de la interacción y la expresión corporal cuando se trata de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad; esto a su vez, permite darle voz y sentido de análisis a las experiencias significativas y exitosas en cada proceso educativo a partir de la diversidad de estudiantes y del contexto social en donde se encuentran, puesto que se abordara a partir de docentes en varias localidades de Bogotá D.C. inclusive la localidad rural.

De tal modo, Torres y Cendales (2007) exponen “Toda sistematización, como producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita...” (p.42). en lo que los autores definen que las experiencias hacen parte no solamente de la memoria, sino que también de vivencias encarnadas que permiten analizar, comprender y transformar nuestras acciones a partir de la construcción y producción del conocimiento que podría ir más allá de las perspectivas y estilos de enseñanza-aprendizaje si se aborda desde el campo de la educación.

La sistematización de experiencias permitirá que la IAP cumpla un rol importante en el desarrollo de la presente investigación, puesto que además de analizar cada una de las experiencias significativas y exitosas de los docentes del área de educación física, permitirá

que se transformen las acciones pedagógicas de todo el grupo de co-investigadores a partir de la construcción interactiva de cada docente participante.

La producción del conocimiento a partir de las acciones pedagógicas con relación a la educación física y la expresión corporal que permite descubrir e identificar las *capacidades otras* como acción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la inclusión educativa, Torres y Cendales (2007); exponen que la sistematización de experiencias es considerado como una espacio intersubjetivo que “desde la perspectiva interpretativa con la que nos identificamos, la sistematización es una producción de sentido a partir del reconocimiento y el análisis de los significados presentes en la experiencia” (p.46). Es decir; que a partir de la interacción y la experiencia encarnada se encuentra permeada a partir de la relación con el entorno y quienes se encuentran en él; es decir, el caso particular que compete al presente trabajo; lo que tendría relevancia y significado de la experiencia encarnada de los docentes y los estudiantes en las clases de educación física en la interacción y descubrimiento de esas *capacidades otras* que emergen de los niños y niñas con discapacidad.

De acuerdo con Jara (2018) expone que la sistematización de experiencias se considera como “...como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad” (p.27).

Es decir, que desde el campo de la educación es necesario y pertinente que desde el área de la educación física todo el tiempo los profesionales se encuentren construyendo su propia interpretación teórica a partir de las acciones pedagógicas y las interacciones con los estudiantes como parte de su cotidianidad; y en el caso preciso que se generen dinámicas de cuestionamiento y reflexión frente a la inclusión educativa y del reconocimiento de las *capacidades otras* en los niños y niñas con discapacidad.

Para finalizar, es importante e imperativo dar las conocer mediante el discurso de los y las docentes participantes de la investigación las experiencias, posturas y cuestionamientos que a partir de sus ejercicios pedagógicos y su relación en el aula con los niños y niñas con/sin discapacidad han generado espacios de reconocimiento e inclusión educativa; puesto se

precisa que para lograr reconocer, entender y asumir la discapacidad en el aula de clase y en los procesos educativos ha sido a partir del ensayo-error, puesto que la formación de pregrado en la licenciatura en E.F. solamente se ha consolidado en la formación pedagógica en atender las necesidades de la población mayoritaria sin asumir el tejido que se consolida entre E.F.-Cuerpo-Discapacidad e Inclusión.

Además, es necesario resaltar que para ello se debe reconocer la discapacidad como un constructo social y de acuerdo con García & Fernández (2005) consideran que la discapacidad es “(...) como una construcción social que parte del no reconocimiento de las diferencias del otro”. (p.236).; teniendo en cuenta que reconocer la discapacidad como parte de la diferencia del ser humano en la sociedad es un tema de trabajo y construcción social que debe consolidarse y construirse desde el aula de clase, ya que es el primer escenario propicio para generar espacios de reconocimiento del otro y que al asumirse este tejido de construcción entre E.F.-Cuerpo-Discapacidad e Inclusión permitirá que los docentes y futuros docentes reconocerán la discapacidad y las *Capacidades otras* del estudiante y con ello, se estaría logrando una verdadera inclusión educativa.

## Capítulo IV

### Diseño Metodológico

#### Enfoque Cualitativo en Investigación Acción Participativa

La presente investigación pretende indagar, conocer y analizar las experiencias y las maneras de socialización e interacción de las y los docentes en el área de la Educación Física y los diversos procesos de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad; por ende, esta metodología permite que en el trabajo de investigación se pueda analizar y abordar el objeto de estudio junto con las preocupaciones, percepciones y acciones tomadas por los/las docentes en el área de la Educación Física a partir de las experiencias pedagógicas en temas de inclusión en las/los estudiantes con discapacidad; permitiendo a su vez, identificar las estrategias, compararlas y formular nuevas estrategias lúdico-pedagógicas que permitan generar espacios de reconocimiento de la discapacidad y las *Capacidades otras* mediante la educación inclusiva.

La Investigación Acción Participativa busca promover la transformación social a partir de acciones de diferentes sectores sociales en la interacción de grupos que han sido marginados y discriminados. Este trabajo investigativo pretende perfilarse desde lo que se ha denominado Investigación Acción Participativa (IAP), considerada parte fundamental de la presente investigación, puesto que permite abordar las problemáticas e interrogantes que surgen a partir de las prácticas lúdico-pedagógicas en el contexto educativo desde el ejercicio docente hasta la postura del investigador como también de los pares académicos. De acuerdo con Colmenares (2012) expone la IAP como:

“(…) por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación (...) (p.103).

Al ser una investigación que se basa principalmente en el estudio de las situaciones del contexto, es necesario resaltar que, mediante su ejecución, esta tendrá ciertos procedimientos que permitirán recolectar información, analizarla, compararla, codificarla, categorizarla, familiarizarla en Redes por Categorías y Subcategorías para comparar, debatir y consolidar resultados.

Principalmente en el análisis documental y oficial del Colegio Germán Arciniegas IED (PEI, Unidades Temáticas, Proyectos de extensión, Proyecto síntesis, observador del estudiante, políticas y decretos) permitirá identificar las estrategias, las acciones, las preocupaciones y/o las iniciativas que la institución, las y los docentes han planteado, formulado y desarrollado para lograr la inclusión educativa en estudiantes con discapacidad.

### **Técnicas y estrategias de investigación:**

A partir de la sistematización de experiencias y teniendo en cuenta como fuente los conversatorios y encuestas propuestas y dado que se terminó el proceso de campo, así permitió observar, analizar e identificar las acciones emergentes y las estrategias pedagógicas y didácticas del docente con los estudiantes mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase; permitiendo que, al no estar directamente vinculado durante el proceso, permite tener una visión más objetiva de los sucesos y fenómenos que suscitan en el contexto educativo. Para ello es necesario consignar las entrevistas transcritas, que serán un insumo fundamental en el análisis del proceso de educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en las sesiones de clase de Educación Física en las localidades urbano/rural de la ciudad de Bogotá D.C.

Ahora bien, al ser una investigación que busca analizar las situaciones que emergen en el aula de clase frente a los procesos de educación inclusiva en estudiantes con discapacidad, es necesario resaltar que la autoetnografía es parte fundamental de la investigación; puesto que permite identificar y analizar los fenómenos que hacen parte del contexto en donde el investigador se encuentra inmerso. Con respecto a Hayano (1982; citado en Blanco, 2012) define la autoetnografía como “(...) la autoetnografía se aplicaba al estudio

de un grupo social que el investigador consideraba como propio; ya fuera por su ubicación socioeconómica, la ocupación laboral o el desempeño de alguna actividad específica (...).” (p.55).

De acuerdo con lo anterior, la autoetnografía relacionado con la reflexividad busca principalmente darle la voz a los relatos experienciales y personales que, en el caso particular de la investigación serían a los docentes, directivos, profesionales de apoyo y estudiantes con discapacidad en los procesos de educación inclusiva que permite a su vez, relacionar lo personal con lo educativo. De esta manera, la autoetnografía se entenderá como el proceso de captura y análisis de información por parte del investigador, desde el cual se tendrá en cuenta su concepción de los procesos pedagógicos, de las actividades lúdico-didácticas, así como su relación con los estudiantes de la población y los docentes (grupo social) del que también él hace parte. Al realizar este ejercicio teniendo un especial cuidado en la construcción del conocimiento desde el punto de vista ético y analítico, se considera que la reflexividad permitirá la constante revisión de las actividades, las acciones, el lenguaje y el conocimiento producido frente al problema de investigación permitiendo que éstas puedan codificarse mediante posibles categorías y subcategorías que permitan estructurar en mayor medida las problemáticas comunes, la acción pedagógica y las experiencias significativas.

Finalmente, Jara (2018) propone que la IAP es “(...) entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad” (p.40).

Esto nos quiere decir que la acción del docente, y específicamente en los procesos pedagógicos se debe construir espacios de transformación social y cultural en la escuela a partir de la inclusión educativa y en el reconocimiento de las *capacidades otras* y la construcción colectiva de conocimientos en los niños y niñas con discapacidad; que a su vez, el docente en todo garantice la participación activa a aquellos grupos sociales que constantemente han sido marginados, discriminados, otreizados, rechazados y excluidos.

## **Muestra de estudio:**

La presente investigación se basa principalmente en conocer las experiencias pedagógicas y significativas en el reconocimiento de las *Capacidades otras* en las sesiones de clase en Educación Física; esto quiere decir que de acuerdo con la selección y nivel de participación de las y los co-investigadores; el tipo de muestreo probabilístico.

Según Pimienta Lastra R. en su texto *Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas* (2000) define el muestreo probabilístico como “(...) tienen por objeto estudiar los métodos para seleccionar y observar una parte que considera representativa de la población, denominada muestra, con el fin de hacer inferencias sobre el total. (p.266)”

Esto quiere decir, que la muestra al ser seleccionada de forma metodológica sujeta a la presente investigación puede resultar ser variable a partir del contexto, las experiencias y el entorno social en el que se encuentra enmarcado cada docente según la localidad y la diversidad del contexto educativo. Por tanto, el muestreo puede considerarse o enmarcarse como *muestreo estratificado*; según Pimienta Lastra R. (2000) la define como “(...) criterio de estratificación es formar grupos homogéneos al interior de cada uno y heterogéneos entre ellos.” (p. 268).

En síntesis, ya que la muestra de estudio son docentes en un nivel general, se hace un categorización o estratificación según la experiencia docente en años laborales, estudios de pregrado y posgrado, edad de cada persona, entre otros.

Por tanto, interés principal de la investigación como primer nivel de participación fue conocer e interpretar cada una de las experiencias pedagógicas, lúdicas y didácticas que los y las docentes en el área de la Educación Física en relación a la interacción y reconocimiento de la discapacidad y las *Capacidades otras* en los niños y niñas con discapacidad; por ende, a partir del recorrido laboral y profesional del investigador fue posible contactar, dialogar y exponer el interés de conocer y darle voz a cada una de las experiencias docentes acerca de las posibles problemáticas actuales en el contexto educativo público y mixto. Para ello, fue

necesario realizar un plan de trabajo (*véase pág. 49*) que permitiera llevar un proceso ordenado y sincronizado teniendo en cuenta la disposición de tiempo de participación activa del grupo de discusión de ocho docentes de los 10 que hacen parte y son co-investigadores; ya que las dinámicas laborales son diversas y varían según la localidad, jornada y programa de clases.

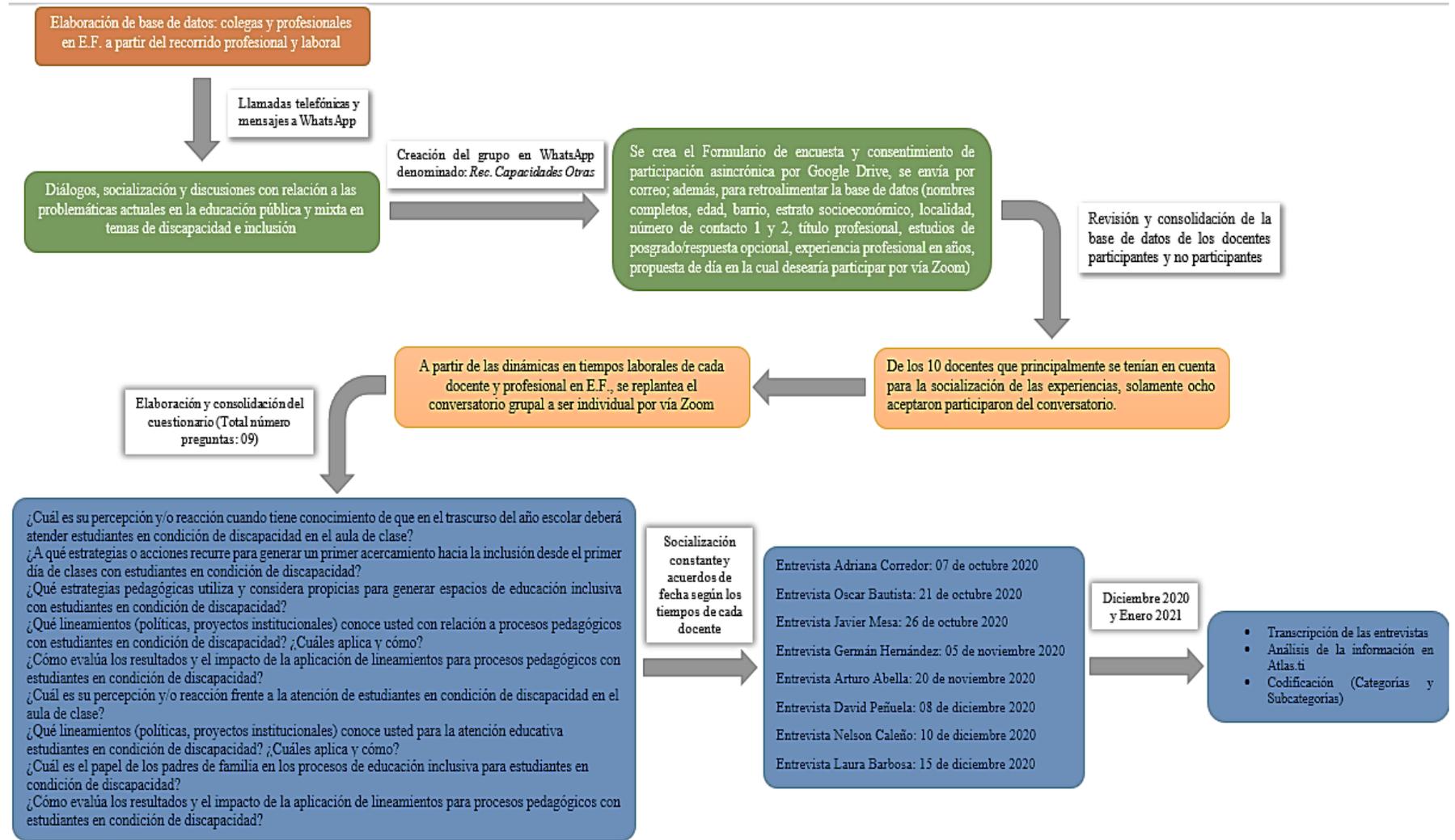
Y a partir de ello, finalmente como segundo nivel de participación es la postura y punto de vista de la Educadora Especial y la Orientadora de dos instituciones educativas públicas, que de alguna manera han sido partícipes de los procesos pedagógicos, lúdicos y didácticos a partir del acompañamiento y trabajo cooperativo con algunos de las y los docentes en Educación Física.

### **Herramienta del Análisis del Dato:**

En la presente investigación es importante tener claridad de la herramienta o en este caso el Software que permite organizar, analizar, categorizar y diagramar la información obtenida en mediante la aplicación de las técnicas investigativas en las/los docentes participantes. Por tal motivo, se consideró que la herramienta más apropiada para aplicar la IAP con enfoque cualitativo es el Software de análisis cualitativo ATLAS. Ti; puesto que permite organizar, codificar por categorías según los conceptos más relevantes y así realizar los respectivos análisis según los códigos más relevantes en el análisis detallados del discurso de cada docente y que de paso, permite organizar y estructurarlo por redes o familias de códigos.

A continuación, se presenta la estructura que se llevó a cabo como plan de trabajo de investigación:

**Figura 1: Plan de trabajo de investigación**



**Figura 1: Elaboración Propia.**

*Diseño Metodológico Sistematizado*

<b>DISEÑO METODOLÓGICO</b>					
<b>Pregunta de Investigación</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Objetivos Específicos (Fases de la Investigación)</b>	<b>Población (Actores)</b>	<b>Estrategias Investigativas (Técnicas)</b>	<b>Instrumentos de Recolección de Información</b>
¿Cuáles son las estrategias pedagógicas aplicadas por los y las docentes de educación física que permiten generar espacios de reconocimiento de las capacidades <i>otras</i> en la inclusión educativa y social de los estudiantes con discapacidad?	Interpretar las experiencias docentes del área de la Educación Física en el reconocimiento de las <i>Capacidades otras</i> en la escuela: seres lúdicos y corpóreos.	Describir las características sociales, culturales y profesionales del grupo de discusión con relación a la profesión y las experiencias en el sector de la educación.	Docentes profesionales especializados en Educación Física) (6)  Directivas (Orientadores/as profesionales), educadores especiales (1 profesional)	Revisión documental de archivo institucional (Proyecto Educativo Institucional -PEI-; Unidades Temáticas (planeación trimestral del docente, proyecto síntesis (miniproyecto de la finalidad de la materia); Observador del estudiante (carpetas AZ); marco legal y política pública de educación general e inclusiva.	Cuadro categorial para sistematizar conceptos predeterminados y emergentes.  Fichas técnicas de lectura
				Conversatorios y encuentros de socialización de experiencias	Diarios de campo  Memos (codificación)
				Entrevista semiestructurada no directiva (08 entrevistas)	Guía de entrevista (cuestionario flexible entre 5-10 preguntas)

		<p>Caracterizar los aspectos fundamentales de las prácticas profesionales en niños y niñas con discapacidad en los sectores públicos, privados y mixtos.</p>		<p>Auto etnografía</p> <p>Reflexividad</p> <p>Investigación Acción Participativa</p>	<p>Diarios de campo</p> <p>Memos (codificación)</p> <p>Fichas y/o rúbricas para análisis de imagen (dibujo, fotografía), audio y video</p>
		<p>Analizar los factores comunes a partir de las experiencias pedagógicas en prácticas corporales en los niños y niñas con discapacidad.</p>		<p>Investigación Acción Participativa</p>	<p>Cuadro categorial para sistematizar conceptos predeterminados y emergentes.</p>

		Identificar las características empleadas en las prácticas corporales y pedagógicas en situaciones diferenciales entorno a la discapacidad y las <i>Capacidades otras.</i>		Investigación Acción Participativa Análisis de la información (Atlas.ti)	Cuadro categorial para sistematizar conceptos predeterminados y emergentes.
--	--	--	--	---	---

**Fuente:** Elaboración propia.

*Instrumento de recolección de información cualitativa*

Ficha Técnica Instrumento de recolección de Información cualitativa			
Guía de Entrevista			
Nombre del Proyecto:			
Ítem	Población, Actores, Informantes	Tema y/o categorías	Ejemplo de Preguntas
Entrevista Semiestructurada no directiva (8 entrevistas de 60 minutos c/u)	Docentes (6 profesionales especializados)  Directivos y directivas (Orientadores/as)	Iniciativas, políticas, proyectos, inquietudes, preocupaciones y acciones encaminadas al proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Física con estudiantes con discapacidad en colegios públicos urbanos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es su percepción y/o reacción cuando tiene conocimiento de que en el transcurso del año escolar deberá atender estudiantes en condición de discapacidad en el aula de clase?</li> <li>2. ¿A qué estrategias o acciones recurre para generar un primer acercamiento hacia la inclusión desde el primer día de clases con estudiantes en condición de discapacidad?</li> </ol>

(1 profesionales), educadores especiales (1 profesional)	y rurales en la ciudad de Bogotá.	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza y considera propicias para generar espacios de educación inclusiva con estudiantes en condición de discapacidad?</li> <li>4. ¿Qué lineamientos (políticas, proyectos institucionales) conoce usted con relación a procesos pedagógicos con estudiantes en condición de discapacidad? ¿Cuáles aplica y cómo?</li> <li>5. ¿Cómo evalúa los resultados y el impacto de la aplicación de lineamientos para procesos pedagógicos con estudiantes en condición de discapacidad?</li> </ol>
	Iniciativas, políticas, proyectos, inquietudes, preocupaciones y acciones encaminadas al proceso enseñanza-aprendizaje con estudiantes con discapacidad en colegios públicos urbanos y rurales en la ciudad de Bogotá.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es su percepción y/o reacción frente a la atención de estudiantes en condición de discapacidad en el aula de clase?</li> <li>2. ¿Qué lineamientos (políticas, proyectos institucionales) conoce usted para la atención educativa estudiantes en condición de discapacidad? ¿Cuáles aplica y cómo?</li> </ol>
	Inquietudes, preocupaciones y acciones encaminadas al proceso enseñanza-aprendizaje con estudiantes con discapacidad en colegios públicos urbanos y rurales en la ciudad de Bogotá.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es el papel de los padres de familia en los procesos de educación inclusiva para estudiantes en condición de discapacidad?</li> <li>2. ¿Cómo evalúa los resultados y el impacto de la aplicación de lineamientos para procesos pedagógicos con estudiantes en condición de discapacidad?</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia.

## Capítulo V

### Los resultados preliminares

Los resultados preliminares buscan precisamente aclarar las reflexiones, cuestionamientos, posturas y experiencias del investigador, de los y las docentes participantes con relación al reconocimiento de la discapacidad y de las *Capacidades otras* de los niños y niñas con discapacidad en el aula de clase y específicamente, en las sesiones de clase de Educación Física. Es importante resaltar que estas experiencias significativas de los y las docentes se encuentran presentes en todo momento y ratifican en mayor medida la importancia de generar espacios de inclusión educativa con impacto social, no solamente en el aula de clase; sino que también en los diferentes espacios de socialización e interacción del estudiante.

Es importante resaltar que el reclutamiento e invitación de las/los docentes participantes en la presente investigación se logra a partir de compartir diversos espacios educativos, laborales, pedagógicos y de experiencias significativas desde mi recorrido laboral en sectores privados de la educación como también desde las instituciones públicas (Instituto Distrital de Recreación y Deporte IDR y actualmente en la Secretaria de Educación Distrital SED Bogotá).

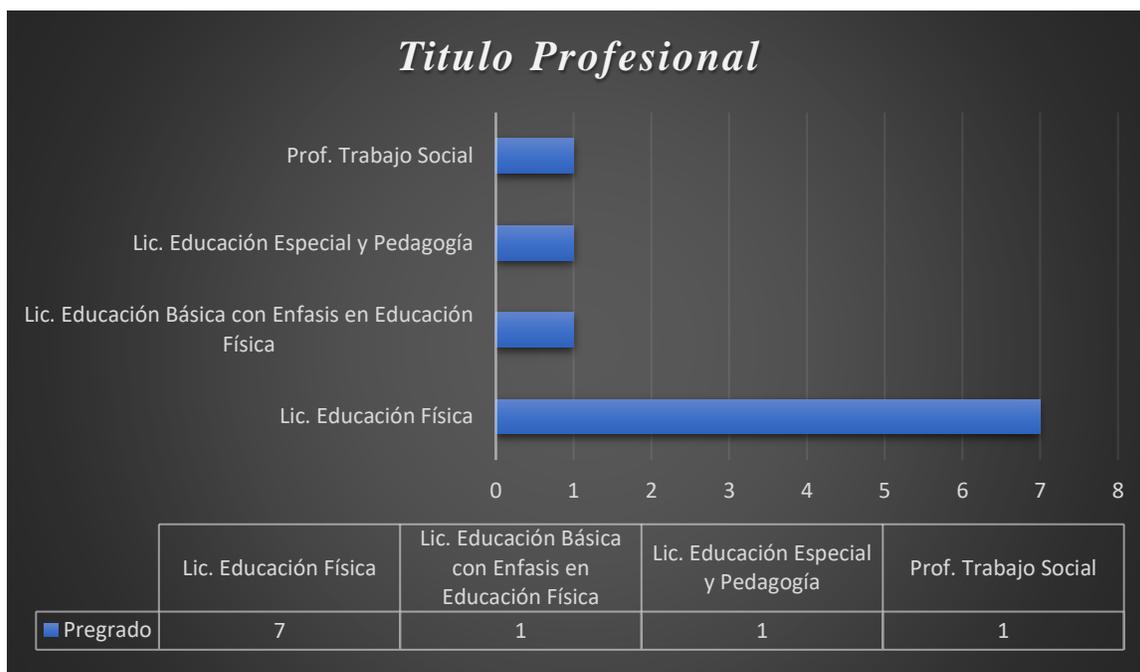
**A continuación, se presentan los resultados desde los objetivos específicos propuestos:**

**a) De la descripción de las características sociales, culturales y profesionales del grupo de discusión con relación a la profesión y las experiencias en el sector de la educación**

A partir de la propuesta investigativa en la cual busca indagar, conocer y re-pensarse la educación en procesos de inclusión educativa a partir de las experiencias pedagógicas docentes en relación al reconocimiento de las *capacidades otras* en niños, niñas y adolescentes con discapacidad en contextos de educación pública; es evidente y necesario la participación activa en la investigación de mujeres y hombres que actualmente se encuentran vinculados de manera provisional y en propiedad en la educación pública urbana.

Actualmente el grupo de docentes y sus edades oscilan entre los 26 y los 45 años, en total son 10 personas (dos mujeres y ocho hombres) y residen actualmente en localidades como Engativá, Fontibón, Kennedy, San Cristóbal, Soacha/Cundinamarca y Usme. Es importante resaltar que durante el proceso investigativo hubo deserción de dos colegas docentes que por motivos personales y laborales decidieron no continuar con el proceso debido a la falta de tiempos para los encuentros de dialogo y discusión asincrónicos.

En la siguientes gráficas se pueden observar los siguientes datos contextuales con relación a su formación profesional, estrato socioeconómico y experiencia laboral:

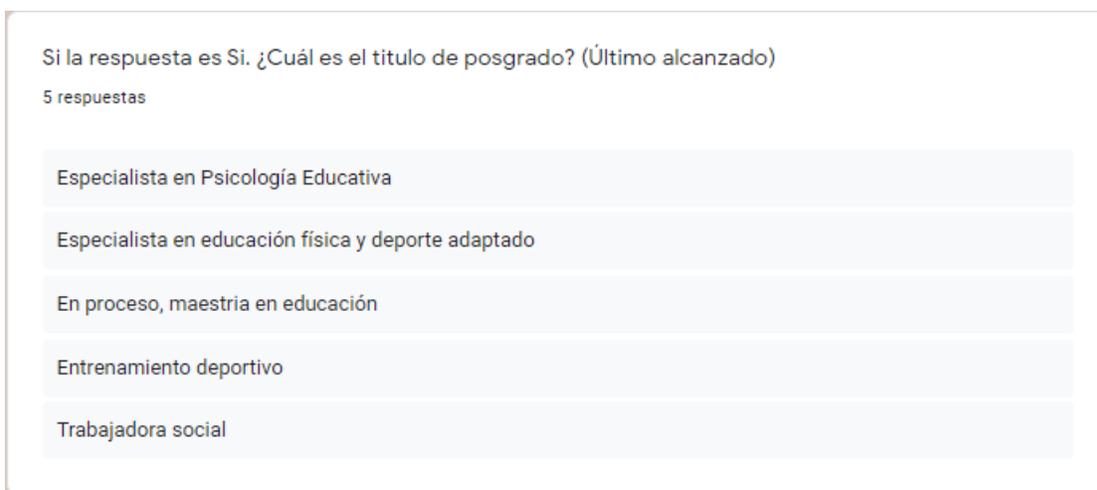


***Grafica 1: Formación Pregradual.***

En la gráfica 1 es evidente que todos los docentes participantes cuentan con titulación en formación pregradual en las áreas de profesionalización en Educación Física y áreas afines en un 80%, un 10% en Educación Especial y 10% en Trabajo Social con énfasis en educación.

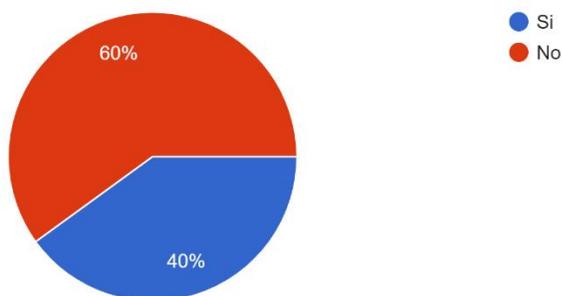
Es necesario resaltar que se cuentan con la participación de profesionales de otras áreas afines a los procesos de orientación e inclusión, esto debido a que son las primeras

personas en tener un primer contacto directo con el estudiante, las familias y/o las instituciones de protección junto con sus profesionales (entrevista y direccionamiento a otras entidades a partir de situaciones derivadas a la acción pedagógica dentro del aula de clase).



**Diagrama 1: Formación Posgradual**

Estudios de Posgrado  
10 respuestas

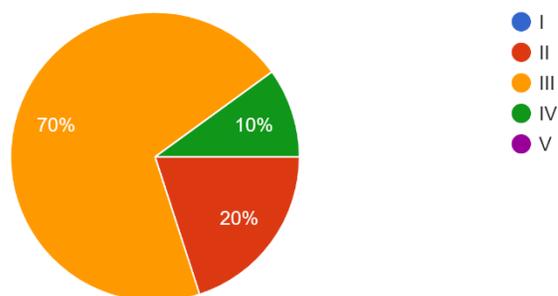


**Grafica 2: Estudios de posgrado**

En la gráfica anterior es evidente que el 40% de los docentes participantes cuentan con formación posgradual ya culminada, mientras que el resto de los docentes participantes

quizás contemplan en realizar un proceso de Especialización y/o Maestría en Educación o áreas afines.

Estrato socio económico  
10 respuestas



***Grafica 3: Estrato socioeconómico***

En la gráfica 3 es evidente que un 70% de la muestra reside y trabaja en colegios e instituciones públicas ubicadas en barrios estrato III; resaltando que esto no es sinónimo que la mayoría de los estudiantes que hacen parte de las instituciones educativas viven barrios estrato I y II.



#### ***Grafica 4: Años de experiencia laboral docente***

En la gráfica anterior es evidente el recorrido profesional tanto en el ámbito privado como público en años de experiencia; en donde un 10% de los docentes posee 16 años de experiencia, un 30% de los docentes poseen más de 13 años de experiencia, seguido de un 30% con 10 años de experiencia, un 10% de nueve años, un 10% de cinco años y por último un 10% de solamente tres años. Aunque los años de experiencia podrían ser determinantes en el campo laboral, esto no implica que los que llevan menos tiempo de ejercicio docente no reconozcan la problemática actual del reconocimiento de los *cuerpos otros* en la escuela.

Esto se debe a que precisamente en las distintas localidades de Bogotá D.C. las problemáticas mencionadas durante la entrevista semiestructurada con cada docente se lograron consolidar emblemáticas a partir de las diversas experiencias y su trayectoria en la labor docentes; puesto que sin llegarse a conocerse en el contexto laboral o en sus formaciones pregraduales y desde su experiencia profesional, llegaban casi a las mismas conclusiones y quizás cuestionamientos entorno a la discapacidad, la inclusión y el reconocimiento del otro por las mismas comunidades educativas (colegas docentes, madres y padres de familia y estudiantes) en el contexto educativo público.

#### **b) De la caracterización de los aspectos fundamentales de las prácticas profesionales en niños y niñas con discapacidad en los sectores públicos y mixtos**

A partir del dialogo y discurso de cada uno de los y las docentes participantes de la investigación, expresan diversas situaciones, problemáticas, cuestionamientos, posibles estrategias de solución y experiencias significativas que les han permitido re-pensar, re-estructurar y re-plantear el ejercicio docente en el área de la Educación Física en el reconocimiento de la discapacidad y de las *Capacidades otras* en los niños y niñas con/sin discapacidad en el aula de clase del sector público, mixto y privado.

### ***De la estructura de los grupos***

Es importante resaltar que los y las docentes participantes expresan que actualmente en las aulas de clase el número de estudiantes es superior a los 35 estudiantes por grado/curso y que a su vez; cada institución educativa pública y privada tiene diversas dinámicas sociales, económicas y políticas pero que en el entorno de la discapacidad están conllevan a disiparse y generar una sola problemática llamada “Exclusión” teniendo en cuenta que en ese número posiblemente se encuentran entre uno a cuatro estudiantes con discapacidad, a diferencia del Colegio Bolivia IED que siendo un colegio de carácter público focaliza su atención principalmente en la atención educativa, social, psicológica de los niños y niñas con discapacidad no solamente de la localidad de Engativá, sino que también de localidades aledañas y por tanto, su diversidad cultural, social y económica de cada una de las familias es evidente. Sin embargo, lo interesante de esto, es que aunque posiblemente en la institución se encuentren estas diversidad culturales, sociales y económicas; las dinámicas de socialización, interacción y reconocimiento de las *Capacidades otras* de cada estudiante no solamente en el área de Educación Física y a nivel general han permitido que realmente no se presenten situaciones de discriminación ni otreización en toda la comunidad educativa (docentes, administrativos, estudiantes y familias).

### ***De las estrategias***

A partir del análisis anterior, es importante resaltar que en las demás instituciones públicas y mixtas en las que cada participante de la investigación se encuentra laborando actualmente, han expresado las diversas estrategias, acciones y posturas en relación a las acciones pedagógicas entorno a la discapacidad e inclusión educativa con sus grupos de estudiantes; para ello, y a diferencia de la institución Colegio Bolivia IED cada docente manifiesta que aunque cuentan en algunas ocasiones con el apoyo y la disposición de los compañeros docentes y las directivas, las situaciones son totalmente diversas y adversas a partir de las dinámicas de reconocimiento y socialización de los estudiantes y sus familias que no tienen alguna discapacidad; y esto se debe que al no reconocer la discapacidad, no se reconoce al estudiante que la tiene y esto conlleva a que posiblemente podría no reconocerse las *Capacidades otras*; además, los estudiantes que no tienen una discapacidad en situaciones

particulares algunos han expresado un rechazo o poco interés en el relacionamiento con niños y niñas con discapacidad por no poseer o desarrollar al mismo nivel capacidades físicas y cognitivas en el aula de clase.

Sin embargo, cada docente al percibir y darse cuenta de esta problemática ha intentado y logrado a partir de sus experiencias, indagaciones, preocupaciones y acciones de transformación en el aula, cambiar y quizás romper aquel paradigma social y cultural acerca de la discapacidad y su relacionamiento con la sociedad. Puesto que, aunque cada entrevista del conversatorio fue individual y quizás no se han relacionado nunca entre ellos; han demostrado que tienen aspectos e ideas en común, y estas apuntan a reconocer la discapacidad y las *Capacidades otras* de los estudiantes con/sin discapacidad y la importancia e impacto a nivel académico, social y cultural en la formación no solamente de estudiantes con conocimientos y saberes; sino que también, la formación de seres humanos con pensamiento integral.

Para entender el análisis de cada una de las entrevistas en el conversatorio individual con cada docente, es importante resaltar que se hallaron aspectos fundamentales en el ejercicio docente de manera común; es decir, que aunque las dinámicas sociales, culturales y económicas de cada localidad tanto urbana como la rural son totalmente diferentes; coincidieron entre ellas. Por tanto, las siguientes categorías junto con sus subcategorías permiten analizar y entender estas coincidencias:

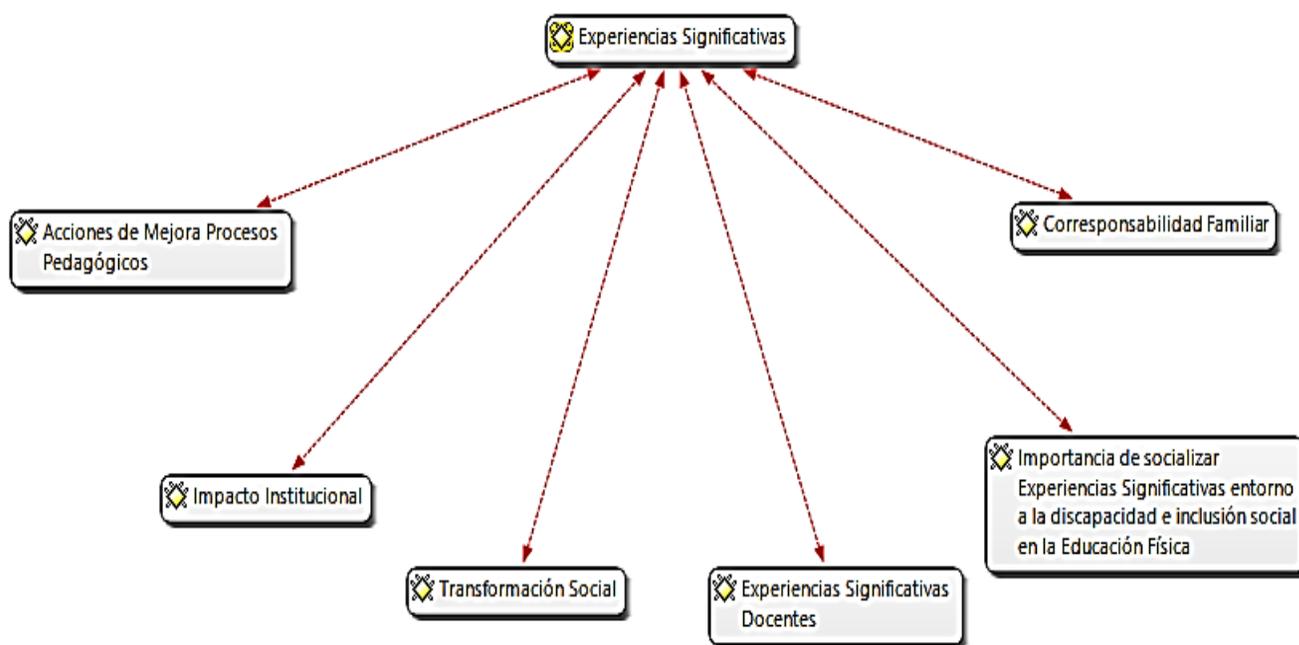
### ***Experiencias Significativas:***

Esta categoría permite conocer, analizar e interpretar las diversas experiencias significativas de los docentes mediante su ejercicio pedagógico y con ello, reconocer de manera directa o indirecta la discapacidad y las posibles *Capacidades otras* en los estudiantes; lo que los ha llevado a replantear sus acciones pedagógicas en pro de generar espacios de inclusión educativa y reconocimiento de la discapacidad.

Además, cada docente expuso la transformación y el impacto que han tenido en cada una de las sesiones de clase mediante la interacción y socialización con niños y niñas con

discapacidad, desde la planeación y preparación de cada clase de Educación Física hasta la relación e interacción entre los mismos estudiantes y docentes para reconocer la discapacidad y las *Capacidades otras*. A su vez, estas experiencias significativas se consolidan a partir del dialogo y la interacción tanto de los estudiantes con discapacidad y sus familias; ya que mediante ese dialogo y acercamiento, se conocen de antemano las diversas circunstancias, situaciones, problemáticas, cuestionamientos y soluciones entorno al contexto educativo, económico, social y cultural

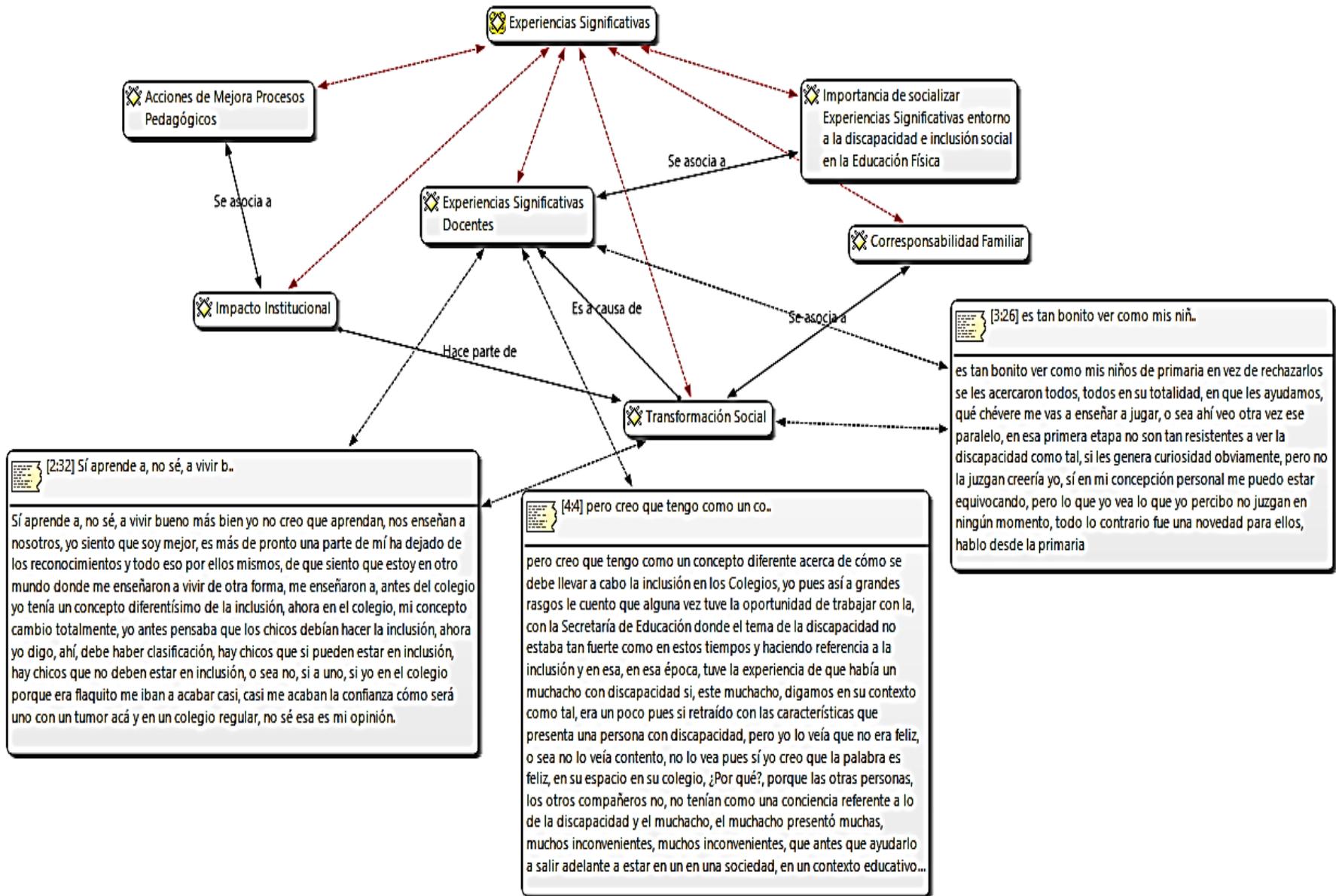
Esta categoría principalmente se relaciona con las siguientes subcategorías a partir de los hallazgos:



Cada una de las subcategorías se relacionan en un primer momento de manera directa con la denominada *Experiencias significativas*, teniendo en cuenta que cada una de ellas ha sido fundamental para el reconocimiento de la discapacidad mediante las acciones pedagógicas en el área de la Educación Física y su impacto institucional en las IED y en la localidad en donde se encuentra. A su vez, esto se da principalmente a las acciones de mejora que los docentes han adoptado a partir de las interacciones y las experiencias con niños y niñas con discapacidad en el aula de clase junto con otros niños y niñas que no poseen ninguna; puesto que en ciertas ocasiones se han consolidado situaciones de tratos

diferenciales y quizás discriminatorios por parte de algunos de los actores educativos (estudiantes y docentes) puesto que la discapacidad en el aula sería minoría y en la mayoría de los casos todos los planes de estudios apuntan a una comunidad estudiantil regular sin reconocer la diferencia.

Por tanto, es importante resaltar que se deben consolidar espacios de socialización de experiencias que permitan que los y las docentes de otras IED tanto urbanas como rurales puedan dar a conocer las diversas experiencias significativas que podrían aplicarse de manera directa e indirecta con los demás docentes y estudiantes para generar un espacios de transformación social e impacto institucional. A continuación se muestra las siguientes relaciones de los comentarios y posturas de algunos de los docentes participantes:



Es evidente que cada una de las subcategorías se encuentran relacionadas de manera directa con algunas; mientras que otras de manera indirecta, puesto que estos apartados o fragmentos del discurso de algunos docentes apuntan a que mediante la interacción antes, durante y después de las sesiones de clase con niños y niñas con discapacidad; se construye un co-aprendizaje en donde ambos actores (docente-estudiante) se encuentran aprendiendo uno del otro y a su vez, generando un impacto y transformación social en el aula de clase. Además, esto permite conocer esas situaciones ocultas que viven a diario los estudiantes con discapacidad y sus familias, desde las dificultades para acceder a un cupo en las IED hasta las problemáticas de exclusión y discriminación en las instituciones por parte de los mismos estudiantes y/o de algunos docentes.

Sin embargo, uno de los hallazgos más interesantes que en cada una de las entrevistas con los y las docentes, expresan y están de acuerdo que para lograr y alcanzar una inclusión educativa y un impacto institucional y social es la importancia de generar espacios de relación e interacción de los estudiantes con/sin discapacidad para reconocer la discapacidad en la básica primaria; esto porque al ser niños y niñas en formación en su etapa inicial; están más dispuestos a reconocer la diferencia y las *Capacidades otras* de los niños y niñas con discapacidad; es decir, están más abiertos al diálogo y la interacción sin realizar juicios de valor ni discriminación por la condición o el diagnóstico. Cada uno de los docentes expresa que el trabajo en la básica primaria es fundamental para realizar y generar espacios de una verdadera inclusión, ya que se encuentran más dispuestos al trabajo cooperativo y colaborativo. Cabe resaltar, que estas estrategias pueden verse apoyadas también en la familia de manera corresponsable; esto con el fin que los procesos de reconocimiento deben ser reforzados en casa.

A continuación se relacionan cada una de las subcategorías de manera más específica:



social, ya que al ser espacios dedicados al juego, la lúdica, la didáctica y la educación corporal; permiten que el trabajo cooperativo y colaborativo sea armónico, integrador y socializador.

### **c) Del análisis de los factores comunes a partir de las experiencias pedagógicas en prácticas corporales en los niños y niñas con discapacidad**

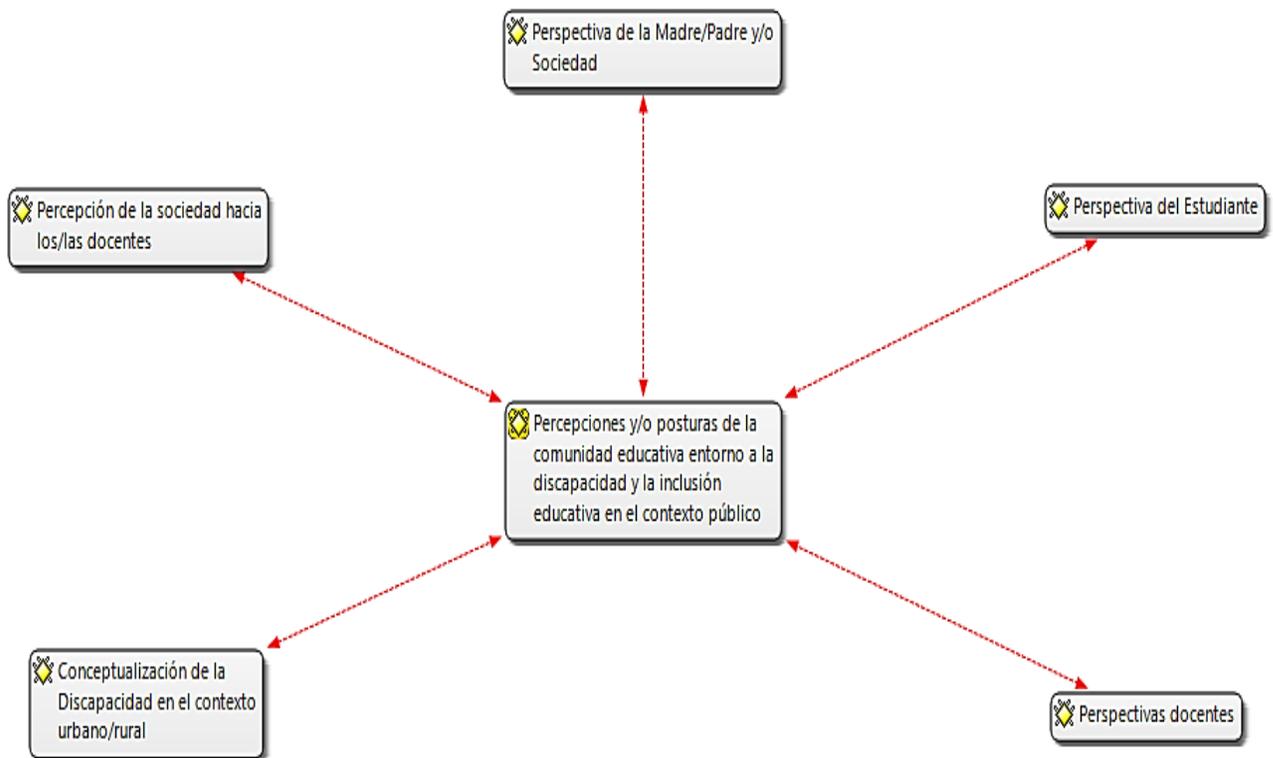
A partir del discurso de los y las docentes y de sus experiencias significativas en los procesos de inclusión educativa y descubrimiento de las *Capacidades otras* en los niños y niñas con/sin discapacidad en el área de la Educación Física; es importante mencionar que existen factores comunes que se manifiestan en todo momento dentro y fuera del aula de clase en las instituciones educativas y mixtas; desde situaciones particulares en cada sesión de clase hasta la concepción e interpretación de la discapacidad para los estudiantes, docentes, padres, madres, familia y/o cuidadores en el contexto de localidad urbano y rural de la ciudad de Bogotá D.C.

Para comprender en mayor medida los factores comunes a partir de las experiencias pedagógicas y significativas de los docentes, es importante conocer las categorías y subcategorías halladas en la investigación:

#### ***Percepciones y/o posturas de la comunidad educativa entorno a la discapacidad y la inclusión educativa en el contexto público***

La categoría principalmente hace relación a los diversos planteamientos, cuestionamientos y posturas epistemológicas de cada uno de los actores que hacen parte de la comunidad educativa relatadas por el docente en el contexto público de las localidades de Bosa, Engativá, Fontibón, San Cristóbal Sur y Sumapaz (localidad rural), esto con el fin de conocer, interpretar y analizar las experiencias, problemáticas reales (In situ y ex situ) y concepciones que posiblemente han sido poco visibilizadas acerca de la discapacidad y la inclusión educativa en el contexto de la educación pública en las IED.

A continuación se presenta la relación entre la categoría y sus subcategorías:

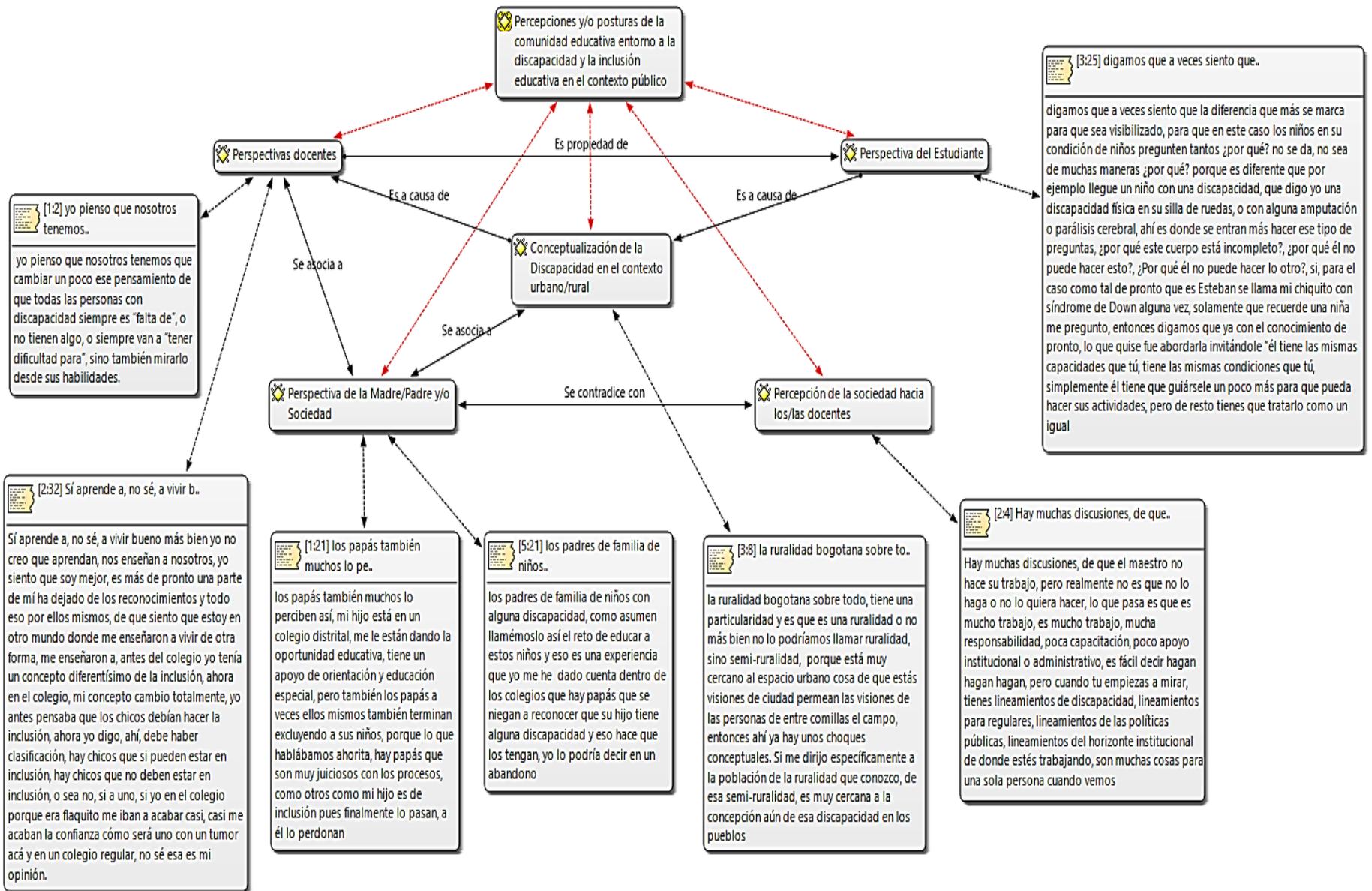


Es importante resaltar que las percepciones de cada uno de los actores directos en los procesos educativos y sociales del estudiante con/sin discapacidad se encuentran atravesados por unas conceptualizaciones o posturas quizás acertadas o erróneas; ya que es evidente que reconocer la discapacidad sin el debido proceso de socialización e interacción conlleva a la especulación y la discriminación.

Tanto las madres, los padres o demás familiares que cuentan con algún integrante con discapacidad aprende a convivir con ella, a reconocerla y a interactuar cotidianamente a partir de su propia concepción mientras que quienes aún no han tenido un primer acercamiento puede conllevar quizás a la indiferencia. Sin embargo, sucede algo curioso con relación a la concepción de algunas madres, padres o familias que conviven con la discapacidad cotidianamente, tienden a ser en ciertos momentos sobreprotectores, pesimistas, optimistas o discriminantes; y esto se debe a que las y los docentes manifiestan que mediante el dialogo con ellos expresan que el colegio los podrá curar, no podrán empeorar o en el caso más extremo, que la escuela actúa de guardería mientras se le garantice el derecho a la educación.

Además, la concepción frente a la discapacidad en el contexto urbano y rural no dista en mayor medida entre una y la otra, y esto se da precisamente porque tienden a justificar que la productividad académica, laboral, productiva y económica podría ser muy baja o quizás nula ya sea por la falta de oportunidades o por el tipo de discapacidad. Algunas familias y docentes en el contexto urbano y social expresan que los estudiantes con discapacidad no tienen mayor garantía de conseguir un empleo o terminar sus estudios porque socialmente están vistos como “poco productivos física y cognitivamente”.

Para comprender de manera detallada el accionar docente con la problemática actual, es necesario analizar las siguientes relaciones:



Las percepciones y posturas frente a la discapacidad y la inclusión educativa de la comunidad educativa en el contexto público es diversa y quizás compleja, esto se debe a que se entiende que al ser una educación pública los y las docentes deben cumplir con todas las exigencias de las madres y padres de familia en relación con aspectos académicos, económicos, sociales y culturales sin importar las condiciones de accesibilidad, alimentación, educación y cuidado. Precisamente porque no todas las IED cuentan con profesionales de apoyo e infraestructura accesible, escasamente puede contar con una o con la otra o quizás en el caso mínimo con ambas y esto es una realidad que la educación pública se encuentra sujeta a presupuestos públicos; sin embargo, también se encuentra sujetos de manera oculta a la atención según sea la localidad y el estrato socioeconómico y si es en contexto urbano o rural porque algunas IED que se encuentran en localidades y/o barrios de estrato socioeconómico medio o alto, tienden a tener mayor atención de presupuesto por la SED. La realidad es diferente en un colegio público ubicado en el Barrio Palermo a un colegio público ubicado en Bosa Santa Fe o Altos de Cázuca, aunque no es el tema puntual de la investigación esto tiende a causar cierto factor diferencial en las experiencias docentes.

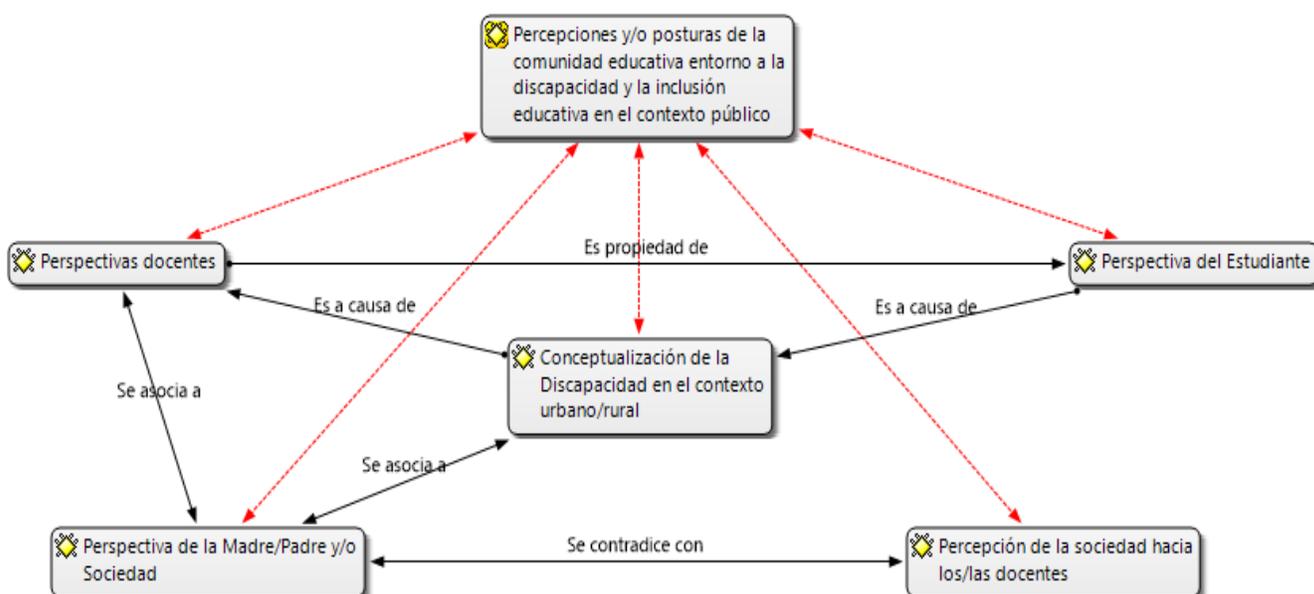
Las perspectivas de los docentes que hacen parte de la investigación apuntan a que se debe cambiar esa perspectiva del estudiante, de los colegas docentes y de las familias en que la discapacidad no puede llegar a pensarse como sinónimo de “falta de algo”, “presentan dificultad para...” o “ellos no pueden”; ya que las personas con discapacidad pueden llegar a lograr hacer, a relacionarse y a realizarse de manera educativa, económica y social mediante los respectivos ajustes razonables en las sesiones de clase que apunten al reconocimiento de las *Capacidades otras*. Además, es importante resaltar que las interacciones y espacios de socialización permiten que las perspectivas del contexto y de la discapacidad se transformen, que cambien de tal manera que la discapacidad no sea vista como algo ajeno a la realidad y la persona; sino que hacen parte de la sociedad y que se puede aprender de ellos desde su interpretación de la realidad y del contexto.

Continuando con las percepciones de los docentes y de los actores en el contexto educativo, es necesario resaltar que los docentes que se encuentran en el contexto rural perciben que el concepto que rodea a la discapacidad no es muy diferente a la

conceptualización del contexto urbano y la expresan incluso como una *Semiruralidad* puesto que estas perspectivas y/o puntos de vista acerca de la discapacidad se encuentran permeadas por el contexto urbano lo que conlleva a percibirse como poco productivo a nivel académico y laboral. Claro está que si se mantienen latentes que la discapacidad del estudiante con discapacidad es a causa de un “castigo divino” y que en algunos casos específicos quizás llegan a ocultarlo.

Los docentes participantes han manifestado que ellos también han aprendido de la discapacidad y de su interacción, expresan que se sienten más sensibles frente a la realidad por la cual ha pasado la discapacidad en el contexto educativo, puesto que sienten que la discriminación, la otredad, la exclusión es más hostil de lo que se puede llegar a percibir; sin embargo, se encuentran en la disputa constante porque algunas familias no reconocen la discapacidad de sus hijos e hijas y que el docente tiene las habilidades utópicas de poder “curarlos” como otros también que son totalmente despreocupados y se sienten seguros que los estudiantes con discapacidad no podrán hacer mucho en la escuela y la ven como una guardería donde los llevan a que los cuiden y les puedan quizás enseñar algo.

Para entender la interacción entre cada una de las subcategorías, es necesario analizar la siguientes relaciones:

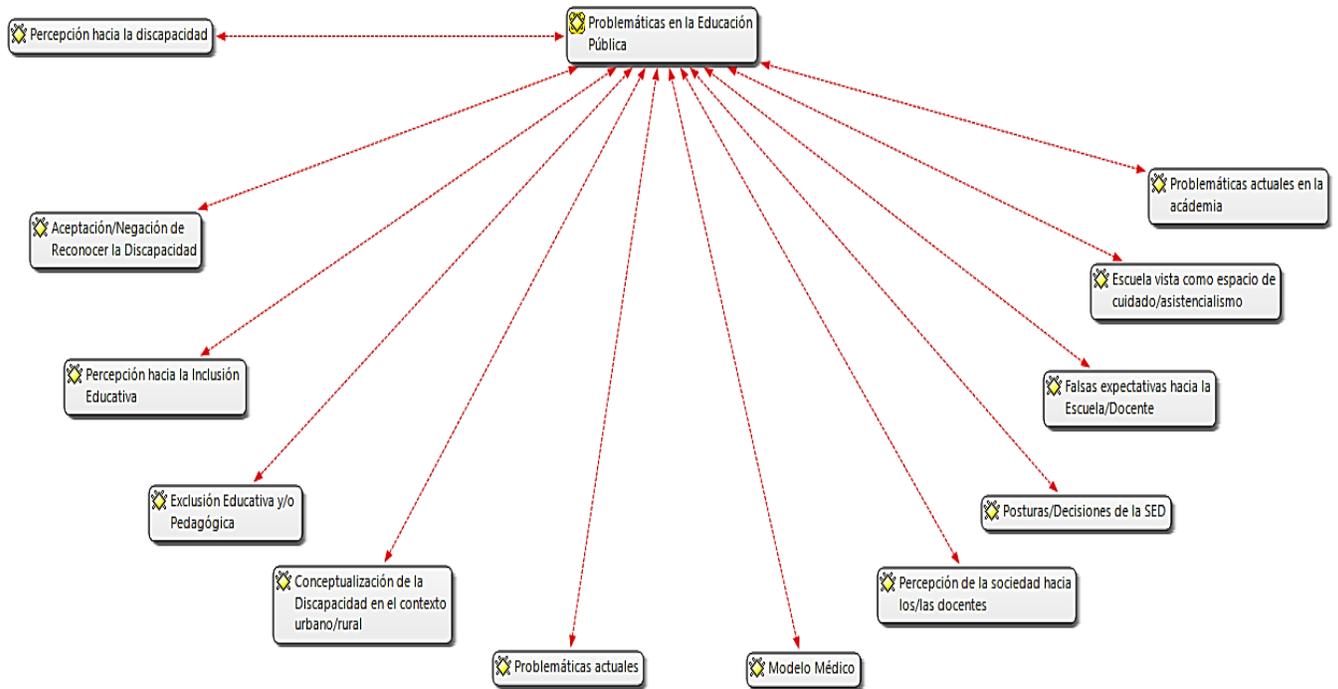


Las relaciones de cada una de las subcategorías se encuentran permeadas a partir del accionar directo del docente en el aula de clase, puesto que es el actor principal en la atención y formación del estudiante con/sin discapacidad; teniendo en cuenta que en el proceso de formación y crecimiento del estudiante la opinión y percepción del entorno que lo rodea se encuentra ligada por la sociedad y directamente de la relación de la familia y el docente, esto quiere decir que esta percepción del mundo y de la discapacidad depende de las personas adultas y del contexto social. Es decir, que las acciones del docente van más allá de solamente impartir un conocimiento, sino que también es el encargado de transformar las concepciones de la sociedad a partir de las necesidades y problemáticas actuales a nivel social y al no atenderse de manera correcta, entre más crece el estudiante es más difícil reconocer que las personas son diferentes y entre ellas se encuentra la discapacidad. A esto hace referencia que a partir de las experiencias significativas de los docentes participantes de la investigación expresan que los niños con menor edad no diferencian si el niño tiene discapacidad o no; ya que los lleva es a relacionarse como iguales sin juzgar y quizás a hacerse preguntas para comprender y conocer la diferencia y la discapacidad; conllevando a que se puedan formar estudiantes que sean parte de la comunidad inclusiva.

### ***Problemáticas en la educación pública***

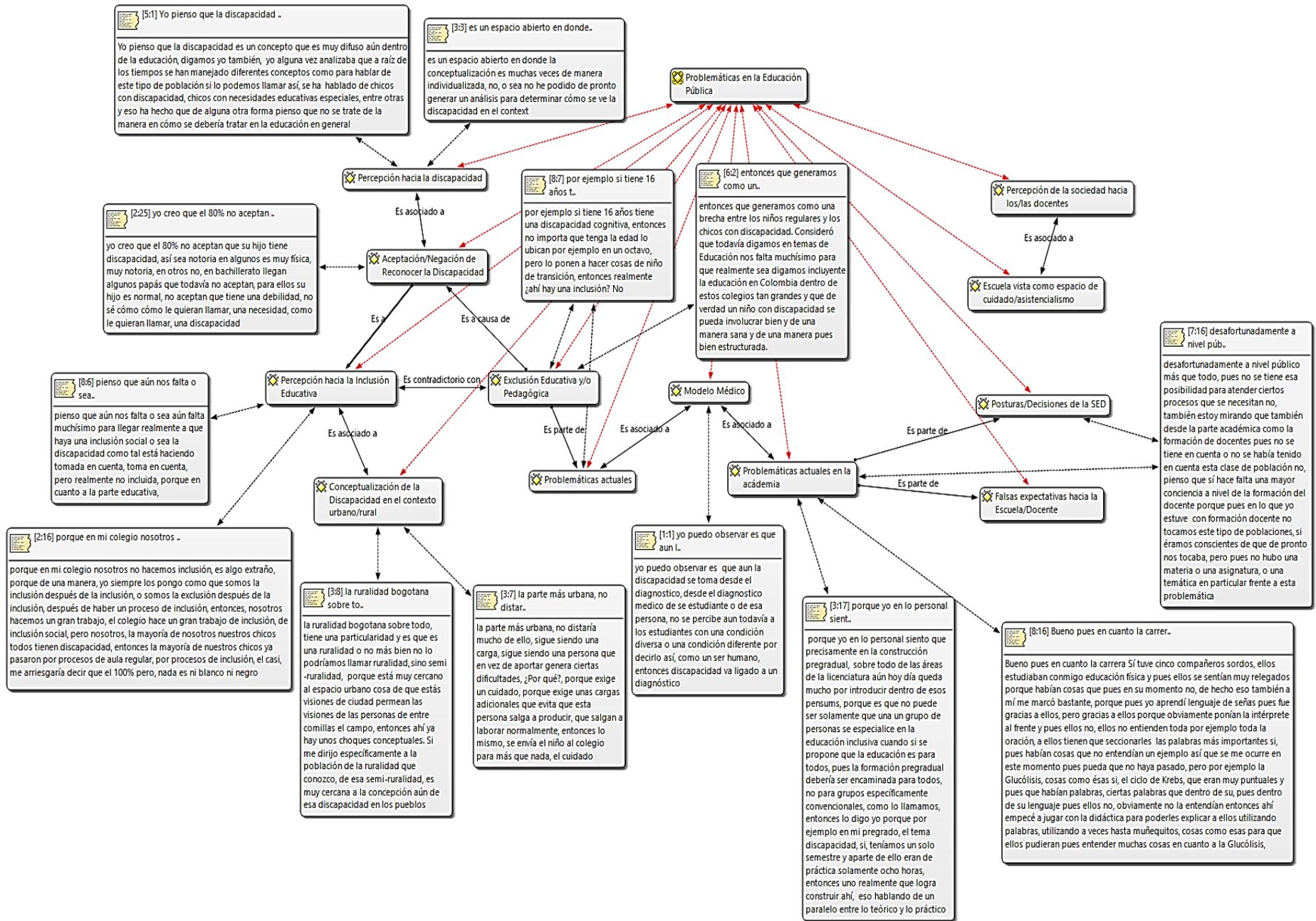
Esta categoría surge a partir de las diversas necesidades y problemáticas (In situ y Ex situ) que emergen durante el discurso de los docentes y las posibles experiencias dialogadas con colegas y familiares; a su vez, conocer y analizar las falsas concepciones e interpretaciones de la sociedad con relación a la discapacidad, la inclusión, la escuela y el docente. Sumado a ello, la misma estructura pedagógica y/o administrativa de las IED (precisamente en las dinámicas del equipo docente en la interpretación de la discapacidad y la inclusión educativa), SED (esto hace relación al discurso que los docentes conocen por experiencia propia o de las mismas familias con relación a cupos estudiantiles, bonos, entre otras) y las IES (falta de la transversalidad del currículo que permitan al docente mediante su formación pregradual analizar, reconocer y proponer estrategias para atender niños con discapacidad).

A continuación se presenta la relación entre la categoría y sus subcategorías:



Las subcategorías que se aprecian hacen referencia a las diferentes y diversas situaciones que generan preocupación constante entorno a la interacción y reconocimiento de la discapacidad en el contexto educativo urbano y rural; no obstante, una de las preocupaciones en las que las y los docentes hacen referencia y quizás imperativa es la falta de formación en aptitudes, competencias y saberes en la oferta de formación para la atención a personas con discapacidad en la formación de futuros licenciados y en especial de Educación Física.

Esta preocupación surge principalmente porque no hay una transversalidad de los espacios académicos para atención de la discapacidad, es decir; que perciben que la formación de pregrado pareciera que está focalizada a una atención de población mayoritaria en general (personas sin discapacidad) y que al momento de llegar al aula de clase ya sea desde las prácticas pedagógicas o ya en labor docente, la realidad es totalmente diferente y posiblemente se han visto enfrentados a la diversidad que es algo que existe en el aula de clase y entre ellas se encuentra la discapacidad. Para comprender un poco más los hallazgos, procedemos a analizar la siguiente relación a las problemáticas actuales:

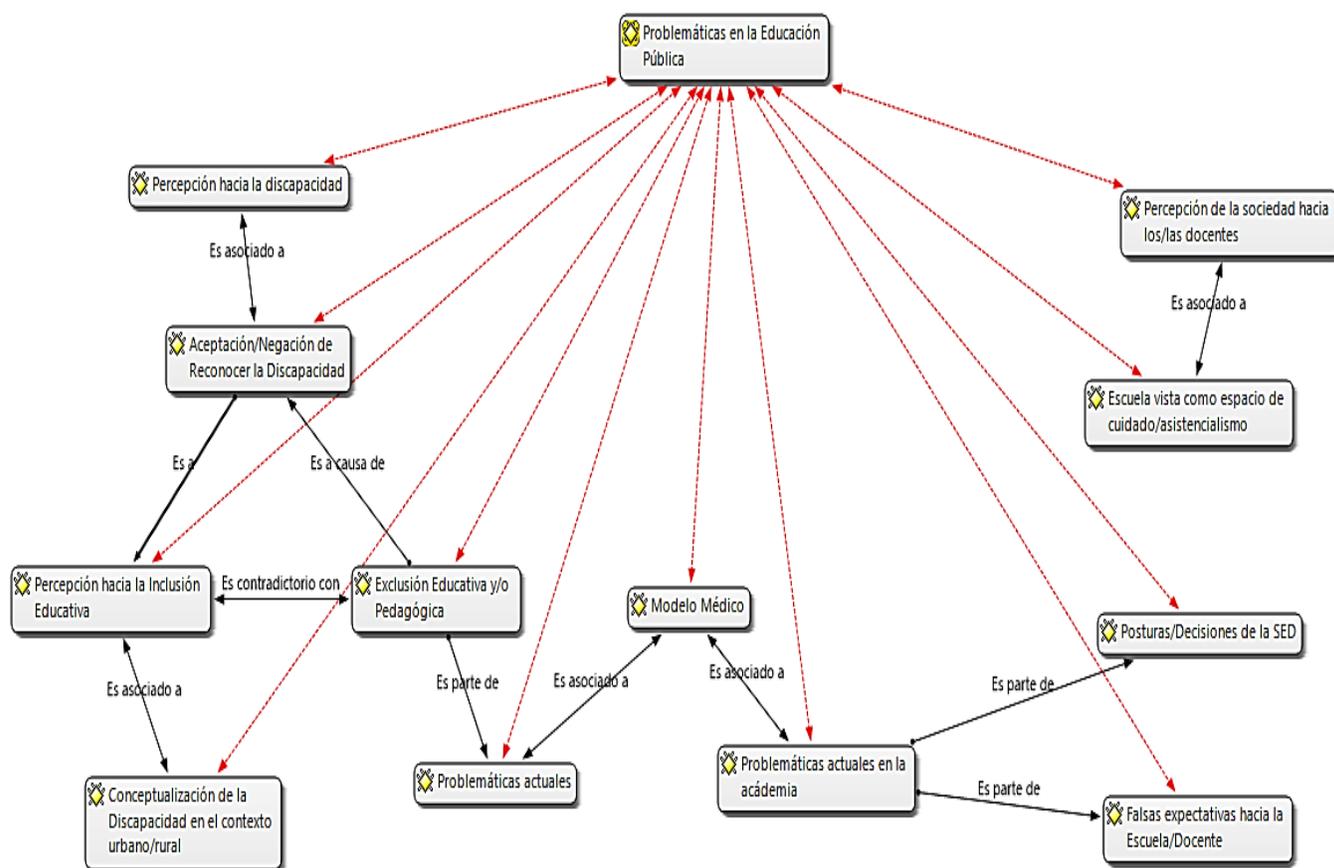


Es evidente que la preocupación de las y los docentes abordados en la investigación manifiestan que es un problema que va más allá del aula de clase, que posiblemente radica también en la academia IES (Instituciones de Educación Superior) en los programas de formación de licenciados; puesto que algunos docentes manifestaban que mientras cursaban su licenciatura compartían espacios académicos con compañeros y compañeras con discapacidad y que incluso los mismos formadores de futuros licenciados no realizaban los debidos ajustes razonables y quizás no consideraban importante realizarlos; lo que los llevo a tratar de comprender aún más la realidad por la cual ha atravesado la discapacidad por mucho tiempo y que en algún momento esas *Capacidades otras* de sus compañeros con discapacidad fueron totalmente visibilizadas y reconocida, aunque esta problemática no apunta de manera directa al tema principal de esta investigación.

Sin embargo, es evidente la necesidad de formar futuros licenciados en la atención y competencias lúdicas, didácticas y pedagógicas en la atención de personas con discapacidad, del reconocimiento de la discapacidad y las *Capacidades otras* del estudiante; cabe resaltar que éstas han sido reconocidas a partir de las estrategias que las y los docentes han diseñado desde su interés personal de generar espacios de inclusión educativa, siendo esta la mayor preocupación porque también la diversidad hace parte del aula de clase y de la sociedad y no puede seguir siendo ignorada y otreizada.

Esto se debe a que también el reconocimiento de la discapacidad y de las *Capacidades otras* se debe generar desde el núcleo familiar y social, puesto que aún las y los docentes manifiestan que algunas madres, padres y/o familia de la persona con discapacidad le cuesta reconocerla y/o tratar de soltar al estudiante con discapacidad a que pueda relacionarse con el contexto; puesto que está también es una problemática en donde la sobreprotección es evidente y esto conlleva a que las *Capacidades otras* puedan emerger, florecer y desarrollarse. Esto quiere decir que en ellas se encuentran la comunicación, socialización, esquemas de movimiento, actitudes, capacidades y habilidades que desarrollan por su propia cuenta para adaptarse al contexto y su propia realidad según sea el contexto en donde se encuentran.

A continuación se muestra la relación e incidencia de cada una de las subcategorías:



Esta situación puede ligarse a que posiblemente en los procesos educativos y sociales se encuentran permeados a partir del concepto o “modelo médico” en donde las personas con discapacidad puedan ser “categorizadas” no por sus competencias y *Capacidades otras*; sino por un diagnóstico, como si en algún momento este diagnóstico los desligara de lo social, lo humano, lo que lo hace persona y un ser social garante de Derechos que también puede interactuar y socializar con su entorno y esto es una situación real que sucede comúnmente en el aula de clase, es decir; en el primer escenario de formación y crecimiento del ser humano en su edad más temprana.

Por ende, es necesario resaltar y reconocer la importancia de las clases de Educación Física con estudiantes más pequeños para reconocer las *Capacidades otras* de los niños y niñas con discapacidad, ya que es fundamental para generar espacios de inclusión educativa y con ello un impacto positivo que transforme el concepto de discapacidad y de la inclusión

educativa y social de los estudiantes, los docentes y las familias para que con el paso de los años sean una comunidad incluyente y aporten al cambio y la igualdad social sin términos ni condiciones permeadas por diagnósticos médicos.

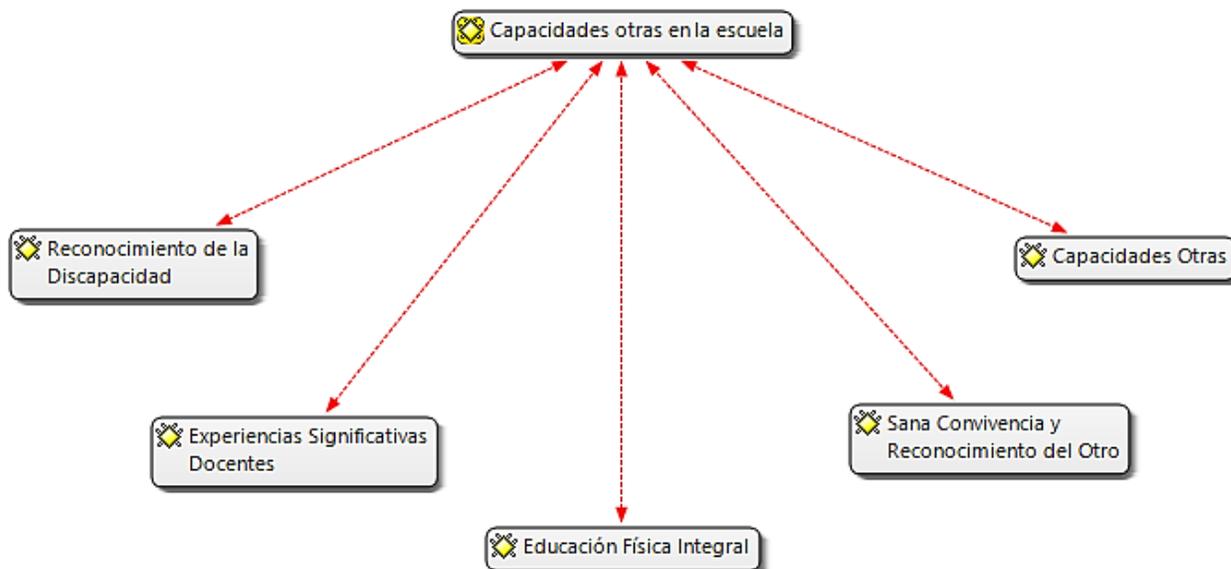
#### **d. De la identificación de las características empleadas en las prácticas corporales y pedagógicas en situaciones diferenciales entorno a la discapacidad y las capacidades otras**

Mediante el ejercicio docente y preparación de las sesiones de Educación Física en las IED tanto urbanas como rural de Bogotá D.C., cada docente tiene en cuenta las características, dinámicas y grado académico de cada curso; para ello, es importante resaltar que aun así cuando cuentan con grados con uno más cursos; las dinámicas, los niños y niñas y las discapacidades son totalmente diferenciales entorno a sus interacciones y experiencias propias de cada estudiante. Es decir, que la tarea de cada docente es plantear estrategias lúdicas, didácticas y pedagógicas a partir de las *Capacidades otras* del estudiante.

##### ***Capacidades otras***

Esta categoría permite consolidar el término de las *Capacidades otras* en la escuela mediante el discurso; esto con el fin de que se reconozca la diversidad mediante situaciones y momentos precisos en el ejercicio docente a partir de la diversidad al ser fundamento propio en la construcción y consolidación del estudiante como ser humano y como sujeto que hace parte de la sociedad, se tenga en cuenta su diversidad para aportar en su construcción integral a partir de las experiencias encarnadas y del cuerpo que habita.

A su vez, permite conocer la interpretación de las y los docentes con relación a sus experiencias significativas en el contexto educativo mediante la interacción y reconocimiento de las *Capacidades otras* del estudiante con discapacidad en las clases de Educación Física; para ello es necesario analizar y relacionar de manera detallada:



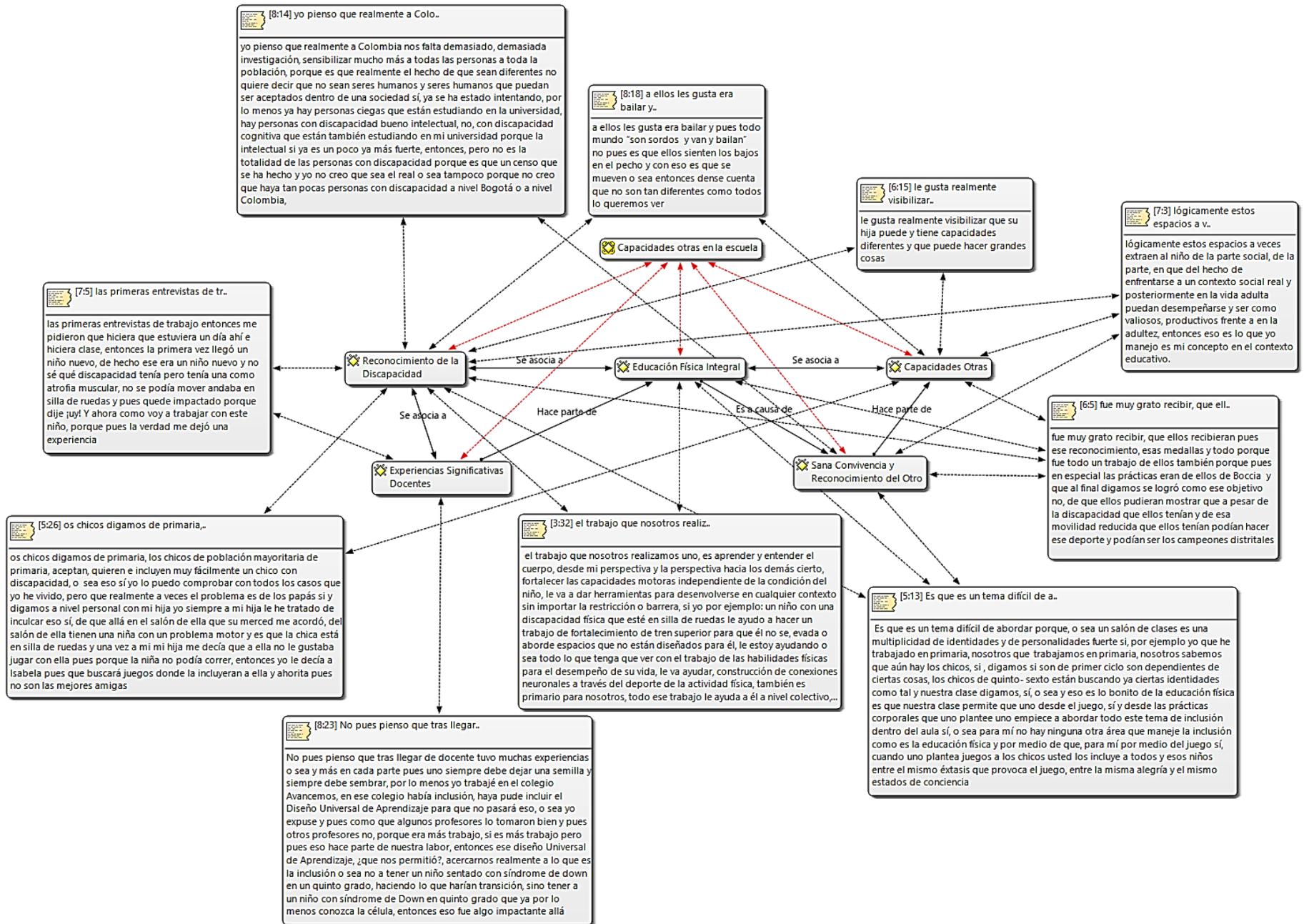
Las subcategorías que hacen parte de las *Capacidades otras* en la escuela buscan relatar y contemplar las diversas situaciones que se presentan en el aula de clase a partir del discurso y de las experiencias significativas de las y los docentes; además contemplar y conocer las perspectivas y diálogos que han tenido con las madres, padres y familia de los y las estudiantes con discapacidad. En un primer momento se preside del reconocimiento de la discapacidad como primer momento en donde los y las estudiantes con discapacidad junto con el docente interactúan para pretender reconocer las posibles necesidades latentes del estudiante con discapacidad.

En un segundo momento emergen a partir de desarrollo de las clases las experiencias significativas que hacen que el docente se re-piense y re-estructure las metodologías y dinámicas de clase para garantizar una plena interacción entre todos los estudiantes ya sea con/sin discapacidad para generar un espacio de aprendizaje y co-aprendizaje. Sin embargo, surge una arista en algunas situaciones en donde algunos docentes no reconoce la discapacidad y posiblemente se saltan todo el proceso anterior.

Con ello, surge una concepción de Educación Física que apunta principalmente a formar al estudiante de manera integral que reconozca la discapacidad y con ello las *Capacidades otras* del estudiante con discapacidad y así, formar personas que hagan parte

de una comunidad incluyente en donde el trabajo colaborativo y cooperativo sean la estrategia principal para lograr una inclusión educativa a partir de espacios de sana convivencia y reconocimiento del otro. Y como tercer y quizás último momento es la parte interesante porque al darse todo el proceso anterior, las *Capacidades otras* del estudiante con discapacidad se desarrollan y se reconocen en el aula; esto quiere decir, la enseñanza-aprendizaje hace parte del escenario pedagógico en donde el estudiante con discapacidad y las metodologías lúdicas y didácticas fraternizan para alcanzar los objetivos propuestos por la y el docente a cargo.

Las experiencias significativas han hecho posible que se reconozca la discapacidad y las *Capacidades otras* de los estudiantes con discapacidad, para ello; es necesario conocer en detalle algunas de las citas que les dan voz a las subcategorías:



Es importante que en su mayoría las y los docentes participantes de la investigación perciben que falta investigación, sensibilización y reconocimiento de la discapacidad en Colombia; esto se debe a que la discapacidad al hacer considerada como algo “diferente” o “extraño” en la sociedad, no llegan a ser aceptados y reconocidos a menos que hayan alcanzado alguna meta académica, deportiva o reconocimiento de la sociedad a partir de sus *Capacidades otras* sin importar las adversidades y situaciones de discriminación, exclusión y otreización. En ese caso, suele suceder que en el momento que una persona con discapacidad mediante sus *Capacidades otras* logra alcanzar una meta, lo primero que ocurre de manera frecuente en algunos sectores de la sociedad es el asombro y la sorpresa de haber logrado realizar dicho reto o procedimiento; algo que no sucede de manera constante con los estudiantes sin discapacidad.

A partir de ello, es posible que una persona con discapacidad pueda alcanzar las metas propuestas cuando de manera rápida, oportuna y eficaz logra consolidar un proceso pedagógico con el docente y los compañeros de clase; puesto que esto permite que al reconocerse la discapacidad, se reconocen las *Capacidades otras* y por ende, el diagnóstico del estudiante pasa a un plano menos segregador y excluyente. Sin embargo, la mayor parte va en el accionar del docente, puesto que se le presentan dos opciones en ese momento; reconocer la discapacidad y hacer el debido ajuste razonable o dar un paso al costado. Y esto es determinante, puesto que así como la educación y la formación del estudiante está en manos del docente, la del estudiante con discapacidad no puede ser opcional porque para ello ya están algunas estructuras metodológicas que permiten ajustarlas a las necesidades particulares del estudiante como lo son los DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) porque permite socializar, interactuar y acercar al docente a conocer las necesidades puntuales del estudiante con discapacidad y así ajustarlas a la metodología para los demás.

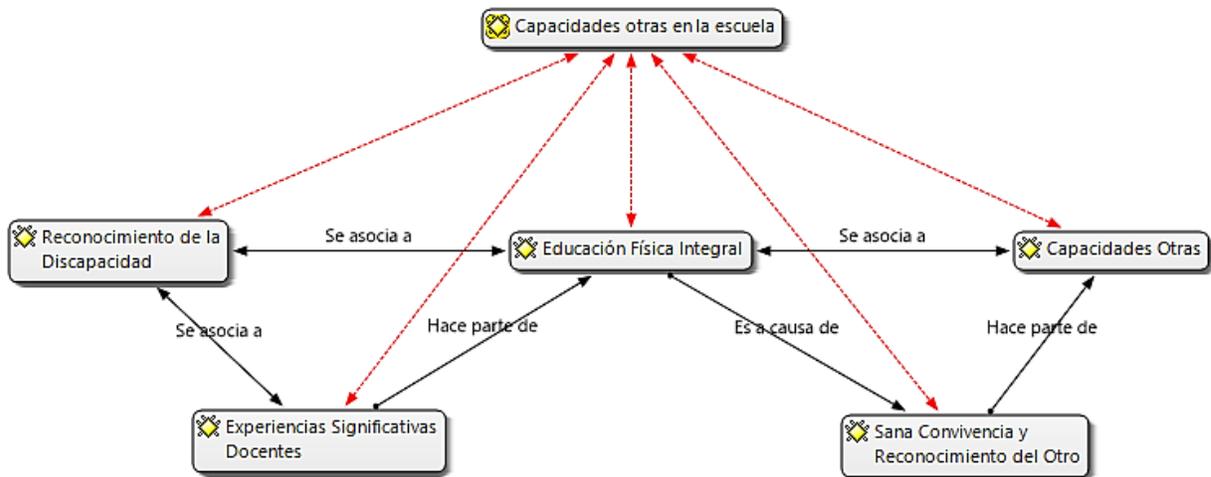
La Educación Física es considerada por los docentes participantes de la investigación un espacio fundamental y propicio para desarrollar lo anteriormente relacionado, ya que manifiestan que la interacción con el entorno, con el cuerpo que habita el estudiante con/sin discapacidad y el trabajo individual/colectivo mediante acciones corporales permiten desenvolverse y expresar de manera libre y sin condición o restricción; puesto que el

movimiento por más mínimo que sea es vital. Cada docente mediante sus acciones pedagógicas busca fortalecer mediante la Educación Física habilidades y capacidades las necesidades del estudiante o en el caso más puntual a partir de la condición o discapacidad del estudiante para que pueda interactuar en el entorno y su contexto sin ninguna restricción y/o barrera. Para comprender de manera detallada las proposiciones de los docentes participantes, se hace referencia al siguiente ejemplo:

*“En el aula de clase hay un total de 30 estudiantes y de ellos, cinco niños con discapacidad física que por alguna situación no tienen sensibilidad ni movimiento de las piernas; en este caso, sería poco apropiado que la clase de E.F. se torne en el desarrollo de la saltabilidad en los niños de la clase. En ese caso, la clase puede apuntar a generar estrategias que permitan que los estudiantes que se encuentran en silla de ruedas puedan abordar espacios y desplazamientos con ayuda de sus brazos y posiciones de las piernas para trepar, alcanzar un objeto; mientras que para los demás estudiantes puedan ajustarse estas dinámicas en las cuales ellos también las desarrollen empleando también el salto”*

La Educación Física posee ciertas ventajas frente a otras asignaturas, puesto que en las sesiones de clase a partir del juego y de las acciones y prácticas corporales que se planteen según sean las temáticas propias del grado o curso, se aborda la inclusión y el trabajo cooperativo-colaborativo-individual mediante el gozo, el reto y el éxtasis de alegría y el estado de conciencia que provoca el juego. Esto se debe a que extrae al estudiante de su realidad y del contexto y lo lleva a imaginar, comprender y solucionar posibles problemas que en ciertas situaciones que quizás ha vivenciado, conllevándolo a explorar y desarrollar las *Capacidades otras*.

Las relaciones de cada una de las subcategorías que se presentaran a continuación hacen referencia a las situaciones y experiencias significativas de las y los docentes participantes:



Las relaciones entre cada una de las subcategorías se basan principalmente en la acción-reacción a partir de las interacciones entre docente, estudiante, madre/padre o familia en el contexto educativo y social. Partiendo principalmente del reconocimiento de la discapacidad, es decir; un primer acercamiento mediante la interacción en el momento preciso cuando un estudiante con discapacidad llega al aula de clase, en ese momento capta la atención de todos los presentes. A partir de allí, se empiezan a consolidar las experiencias significativas de los y las docentes a partir de la interacción, el reconocimiento de las necesidades propias del contexto estudiantil entorno al desarrollo y la educación corporal en el caso puntual de la Educación Física en donde determina las condiciones propicias, direccionadas y ajustadas para que los y las estudiantes con/sin discapacidad puedan desenvolverse en el entorno a partir de la pedagogía, la lúdica y la didáctica con el fin de generar espacios para la expresión corporal y de las *Capacidades otras* desde el trabajo cooperativo-colaborativo e individual.

En ese preciso momento en donde se da esta transformación de las acciones pedagógicas, la clase de Educación Física da un giro de 360° en donde ya hace parte de una Educación Física Integral que busca formar estudiantes fundamentados para pensar y sentir de manera incluyente como comunidad; ya que este espacio de clase incentiva la sana convivencia y el reconocimiento del otro a partir de las *Capacidades otras* propias del estudiante con discapacidad, de tal manera que se consolidan el proceso de enseñanza-aprendizaje y el co-aprendizaje entre estudiantes y docentes.

## *Discapacidad*

Esta categoría apunta principalmente en conocer y analizar la concepción del término “discapacidad” y las diversas situaciones que surgen a partir de la interacción y correlación en el contexto educativo entre los docentes, estudiantes (con/sin discapacidad) y las familiares. A su vez, interpretar los diferentes escenarios epistemológicos en la aceptación, rechazo, conceptualización y reconocimiento como factor social de la diferencia en el contexto educativo principalmente y su incidencia en la sociedad.

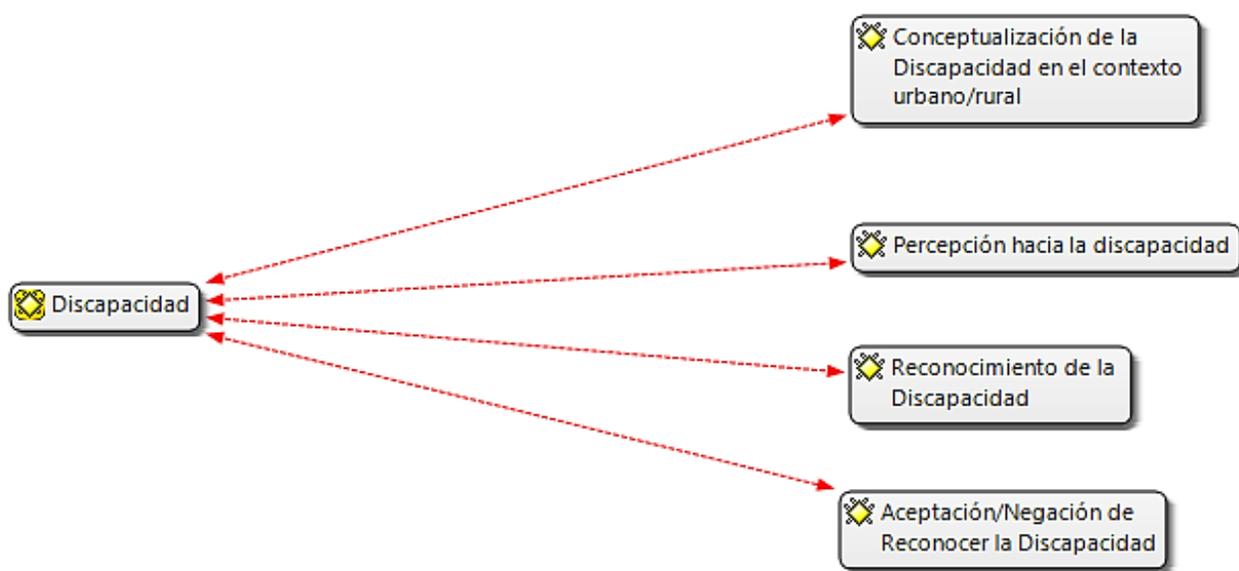
Es importante que el concepto de discapacidad es muy amplio y posee un sinnúmero de diversidad de concepciones, posturas epistemológicas y diferentes puntos de vista de la sociedad; y esto conlleva principalmente a que algunas personas la entiendan o la expresen como “a falta de...” capacidades, aptitudes, competencias y habilidades que permitan desempeñarse de ciertas formas en el contexto educativo, deportivo, político y social; sin importar que con ese sinónimo y concepción lo que genera es un impacto social y cultural a gran escala en donde se hace presente la exclusión, la discriminación, la otredad y el marginalismo.

Es importante señalar que la investigación se basa principalmente en abordar docentes en el área de la Educación Física y sus experiencias significativas en el descubrimiento de las *Capacidades otras* de los estudiantes con discapacidad y su interacción con los demás estudiantes que hacen parte del contexto educativo público y algunos con carácter mixto de las localidades urbanas como Bosa, Engativá, Fontibón, San Cristóbal Sur y la localidad rural de Sumapaz. Además, de conocer de antemano sus concepciones y posturas frente a la discapacidad, la inclusión educativa y su incidencia en el contexto educativo con los demás docentes, madres/padres y/o familia.

Sin embargo, es interesante resaltar que mediante el discurso y dialogo mediante el conversatorio con cada docente surgieron algunos puntos de vista y concepción de la discapacidad que permean a las familias y los estudiantes; puesto que manifestaron en su momento las y los docentes dialogaron en algún momento con otros docentes, con cada

madre, padre o familiar del estudiante con discapacidad que perciben la discapacidad de múltiples maneras pero todas relacionadas a bajas expectativas de rendimiento a corto y largo plazo en lo educativo, deportivo y laboral.

Para ello, es importante resaltar que la presente investigación busca generar impacto social y transformación de la concepción de la discapacidad en el contexto educativo principalmente desde la Educación Física, partiendo de los principios de la maestría en Discapacidad e Inclusión Social que busca formar agentes de cambio. Por ende, en la se hace presentación de las subcategorías que se plantearon para atender esta necesidad:



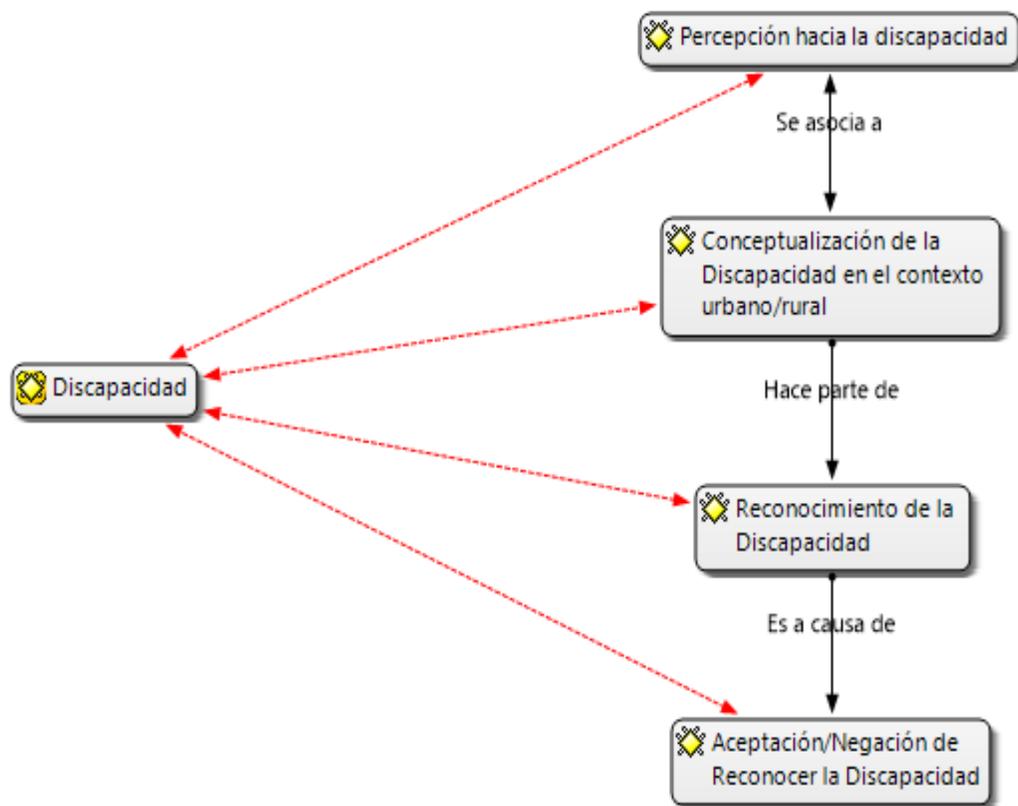
Las subcategorías que hacen parte de la categoría *Discapacidad* hace relación a los hallazgos obtenidos mediante el análisis minucioso y detallada de cada una de las conversaciones y transcripciones mediante el aplicativo Atlas.ti. Es importante resaltar que las cuatro subcategorías apuntan a cada una de las situaciones por las cuales las y los docentes han vivenciado en los diversos procesos pedagógicos de la Educación Física en el contexto educativo público.

Las y los docentes que hacen parte de las IED de las localidades urbanas expresan sus concepciones y posturas frente a la discapacidad como una situación fenomenológica que se

encuentra permeada por la desigualdad, la inequidad y la exclusión en la mayoría de los espacios educativos y sociales. Es decir, que aunque ellos hacen procesos de inclusión educativa a partir del reconocimiento y la sana convivencia dentro de la institución; no brinda la suficiente garantía que en las demás asignaturas ocurra lo mismo; esto se debe a que no todos los docentes poseen las actitudes y competencias para atender la discapacidad de manera oportuna ya sea porque en el pregrado no tuvo espacios interdisciplinarios direccionados a la discapacidad en los procesos educativos, o ya sea porque realmente sienten que no tienen el tiempo o la disposición de realizar los respectivos ajustes razonables siendo este un problema de fondo que ha venido generando un impacto social polémico en la escuela.

En el caso puntual, las y los docentes participantes han desarrollado proyectos internos dentro de las IED para visibilizar la importancia de la inclusión educativa a partir de las acciones corporales en las clases de Educación Física y con ello, han venido transformando la percepción de la discapacidad en la escuela y la importancia del reconocimiento del otro para generar espacios de sana convivencia e inclusión educativa a partir del trabajo cooperativo-colaborativo e individual. Y al reconocerse la discapacidad como parte de la diferencia, la estigmatización y discriminación en el aula de clase se diluye, ya que entra en juego las *Capacidades otras* del estudiante con discapacidad para asumir y cumplir con las metas y objetivos propuestos en las sesiones de clase con sus respectivos ajustes razonables en donde implica la participación activa de todos los involucrados.

A continuación Para entender de manera más detallada estas situaciones, es necesario analizar la siguiente gráfica:

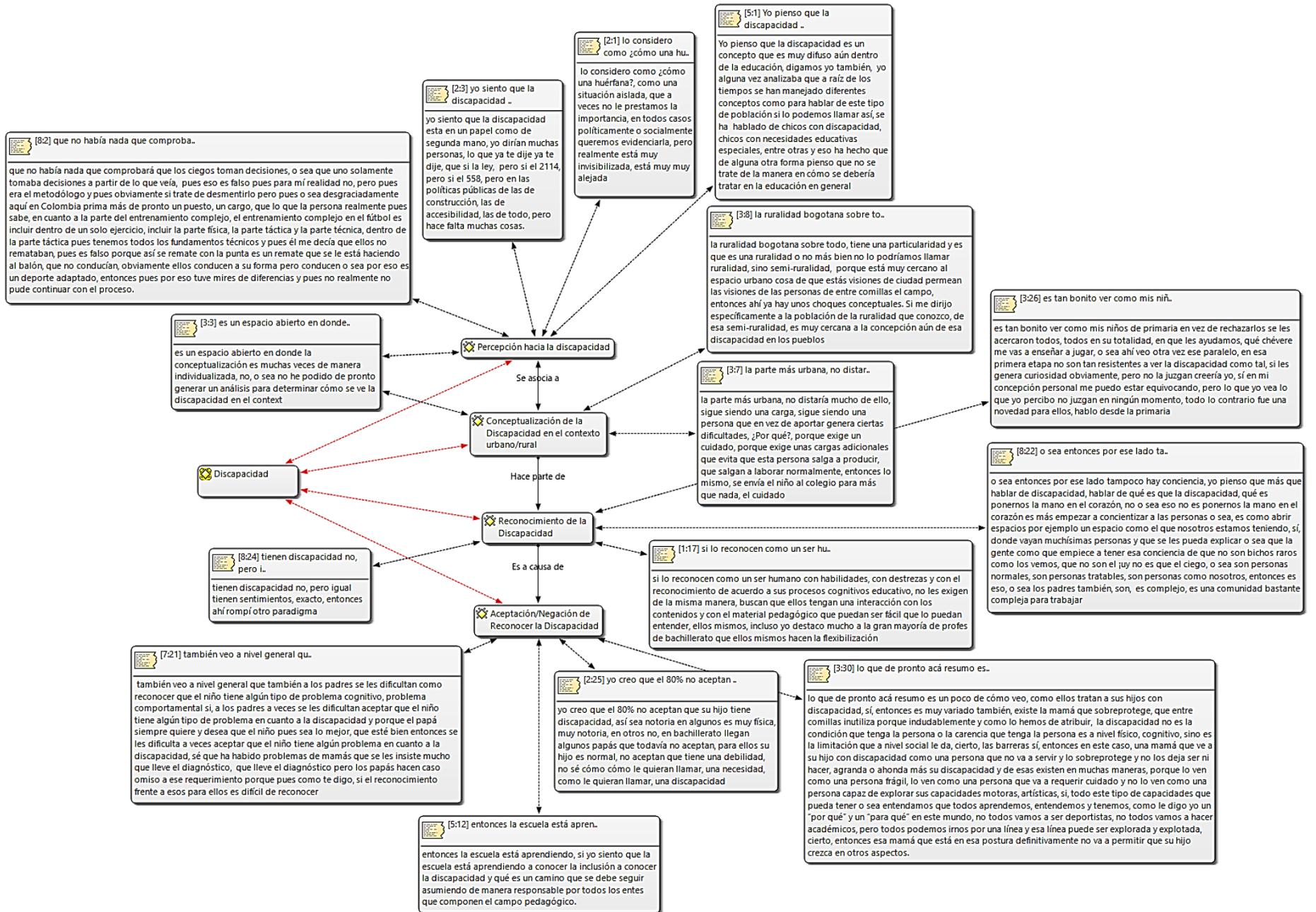


Las relaciones de cada una de las subcategorías se encuentran asociadas de manera directa con los estudiantes con/sin discapacidad y de manera indirecta con otros docentes, madres/padres y familias en el contexto educativo y social. La percepción y la conceptualización de la discapacidad se asocian a partir de los conceptos previos y concebidos por las experiencias o puntos de vida de la sociedad, que en este caso serían las familias y los docentes que va cambiando y transformándose a partir del reconocimiento de la discapacidad como parte de la diferencia que mediante los respectivos ajustes razonables pueden interactuar y socializar con el entorno de manera tranquila sin ser discriminado, excluido, violentado y otreizado; ya que podrá mediante las *Capacidades otras* y las expresiones corporales desarrollar el trabajo cooperativo-colaborativo e individual desempeñarse en el contexto educativo, deportivo, político y social.

Sin embargo, las y los docentes manifiestan que las posturas y concepción de la madre/padre y/o familias del estudiante con/sin discapacidad han sido un reto diario, puesto que son totalmente diversas y que apuntan a la falta de habilidades y capacidades, quizás fue

por un castigo divino, un reto de vida o en los casos poco frecuentes que hace parte de la diversidad y por ende requiere una atención más personalizada. Pero en la mayoría de los casos que conviven con la algún miembro de la familia es evidente la sobreprotección y cuidado extremo del niño/niña con discapacidad sin dejarlo interactuar con el entorno y el contexto; conllevando a que se repriman ciertos patrones corporales y sociales como lo es el juego, los lasos sociales, los espacios de recreación y ocio. Por otro lado, también es un reto de las y los docentes despertar el interés de ciertas familias en la atención y cuidado del niño/niña con discapacidad, puesto que se presentan en algunas ocasiones abandono y la discriminación para desempeñarse en la sociedad y en el contexto educativo.

Enseguida se conocerá y abordara en detalle parte de las citas que se analizaron y permitieron consolidar cada una de las subcategorías y sus relaciones directa en el contexto educativo de manera precisa en la educación física y el contexto y social del estudiante:



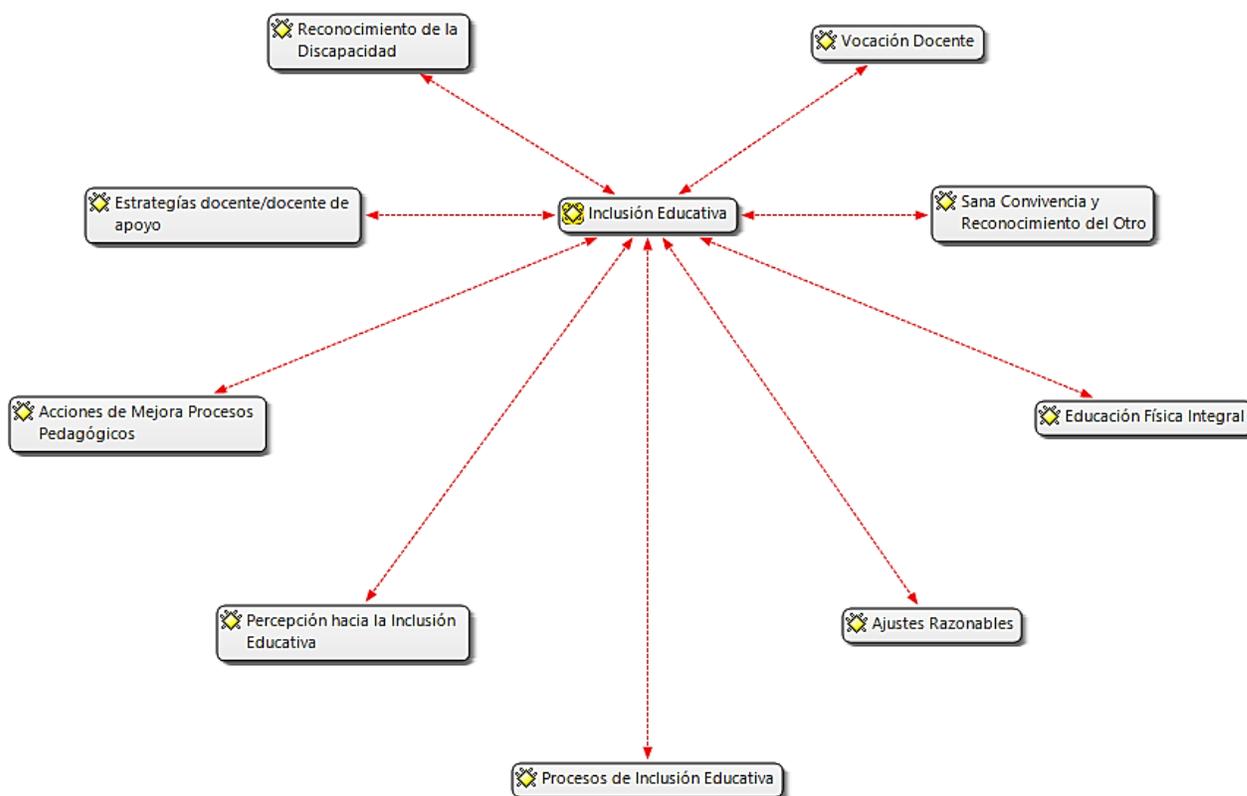
En el discurso de las y los docentes hacen referencia a la discapacidad como un concepto difuso y huérfana a nivel educativo, social y político; puesto que desde muchos años atrás se ha tratado de invisibilizar y de ocultar y que han existido brechas que entorpecen su reconocimiento, pero que es algo inevitable porque hace parte de la diferencia, del ser humano y de la sociedad. Manifiestan que aunque hoy por hoy gracias a la lucha y a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006 hay políticas públicas, leyes y decretos que garantizan y velan por los Derechos de las personas con discapacidad, sienten que aún falta mucho por trabajar y promover el reconocimiento de la discapacidad.

Esto sucede principalmente porque algunos sectores de la sociedad consideran que las personas con discapacidad no pueden tomar decisiones, realizar acciones y lograr alcanzar metas propuestas en el campo de la educación, del deporte y la política; puesto que tampoco han sido reconocidas las *Capacidades otras* que le permiten interactuar y desenvolverse en el contexto con los respectivos ajustes razonables a nivel pedagógico, tecnológico y de accesibilidad. Es importante resaltar que para alcanzar un reconocimiento de la discapacidad, se deben ajustar los procesos y generar espacios que permitan que los y las estudiantes con discapacidad puedan interactuar y socializar con el entorno y quienes lo rodean, que se permitan explotar y potenciar las *Capacidades otras* en la Educación Física como escenario propicio para conocer, analizar y trabajar de manera cooperativa-colaborativa e individual con la discapacidad y así, formar una comunidad incluyente y para ello es necesario la educación inclusiva.

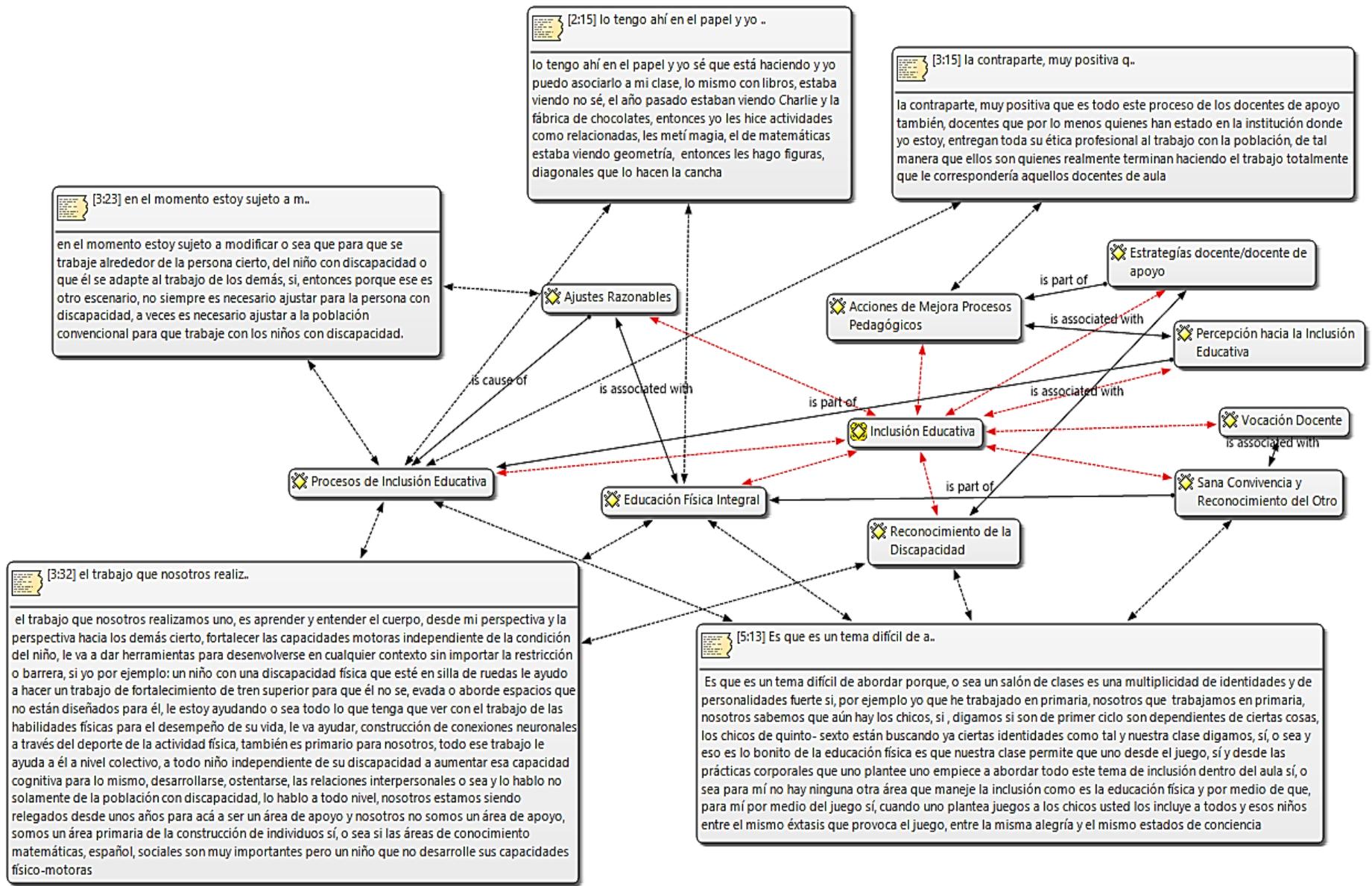
### ***Inclusión Educativa:***

Principalmente esta categoría permite conocer e interpretar cada una de las concepciones correlacionadas a la inclusión educativa y social de los docentes participantes y no participantes (esta hace relación al diálogo directo con el docente que participa de la investigación y los posibles diálogos constructivos en su ámbito laboral con otros docentes) a partir de las diversas estrategias, cuestionamientos, acciones de mejora, propósitos personales, generación y promoción de espacios de sana convivencia, reconocimiento del otro y vocación docente en la inclusión social. A su vez; conocer las posibles experiencias

que los conllevaron de manera directa o indirecta a reconocer la discapacidad y las *Capacidades otras* del estudiante para lograr y consolidar sus acciones pedagógicas hacia una inclusión educativa.



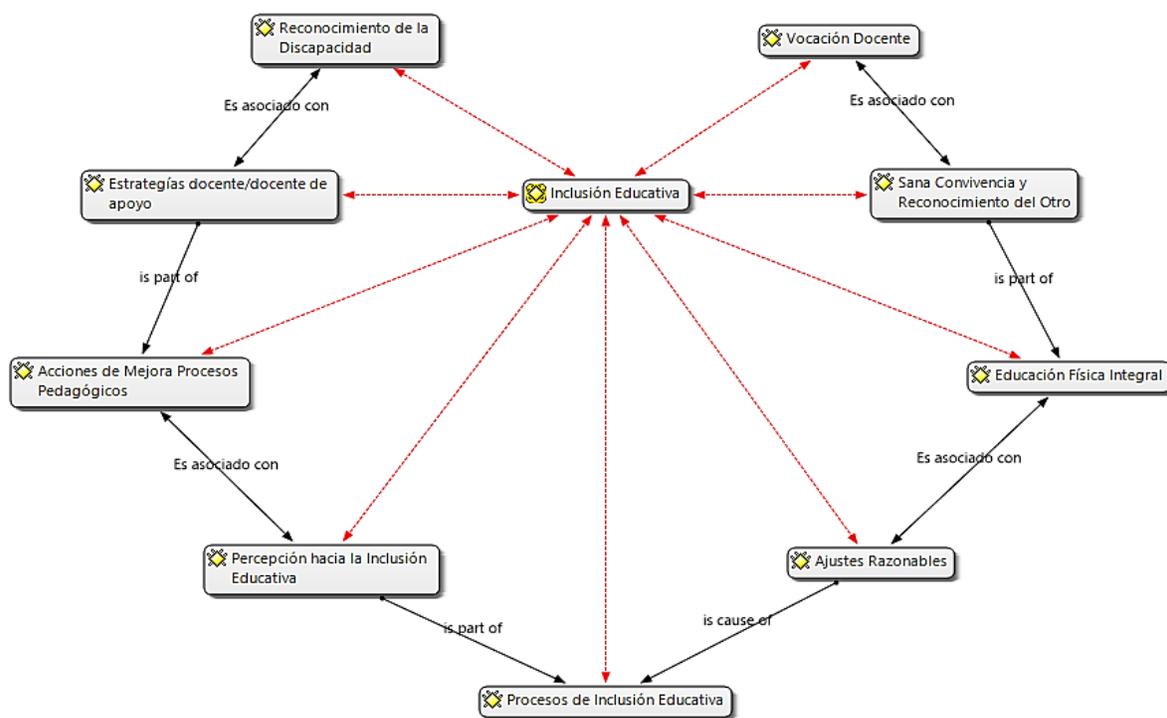
A partir de la gráfica anterior, es importante resaltar que la categoría *Inclusión Educativa* se relaciona de manera directa con sus respectivas subcategorías que permiten analizar y comprender la relación entre una y otra a partir de los factores comunes que se hallaron en el desarrollo de la investigación; cada una de las subcategorías hacen referencia a los aspectos más relevantes durante la práctica profesional o acciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase. A continuación se pueden evidenciar las siguientes relaciones entre subcategorías:



Se puede evidenciar las relaciones que tienen cada una de las subcategorías (códigos) con sus respectivos comentarios o palabras textuales de cada uno de los y las docentes participantes de la investigación, en ellas se puede apreciar situaciones puntuales en las que expresan los momentos y las experiencias que los han llevado a re-plantear las acciones pedagógicas propuestas para generar espacios de reconocimiento del otro y de la discapacidad a partir del juego, la lúdica y la didáctica en las clases de Educación Física.

Esto permite entender que las dinámicas para lograr y consolidar una verdadera inclusión educativa parte principalmente del reconocimiento, la relación e interacción entre estudiante-estudiante con/sin discapacidad y docente-estudiante con/sin discapacidad; puesto que permite entender conocer, entender y analizar las necesidades de cada uno de manera conjunta y así, realizar los debidos ajustes razonables, acciones de mejora y generación de espacios de sana convivencia con la finalidad de reconocer la discapacidad y las *Capacidades otras*.

Para ello, se detallada de manera más precisa la relación entre subcategorías de la siguiente manera:



Cada una de las subcategorías junto con sus relaciones hacen referencia a los factores que se tienen en común en las prácticas profesionales, es evidente que el discurso de los y las docentes en relación a la inclusión educativa apuntan y focalizan su saber pedagógico a las diversas acciones y estrategias que permiten que se reconozca en desde el primer momento la discapacidad como parte de la sociedad y que a su vez, poseen los mismo Derechos y Deberes como seres humanos; además, a partir de la condición actual del estudiante los y las docentes plantean diversas estrategias que permiten relacionar saberes de manera interdisciplinar con los y las docentes de apoyo; es decir, que se hace un trabajo colaborativo entre los y las docentes de Educación Física con los docentes de Educación Especial y así consolidar acciones de mejora en los procesos pedagógicos.

Además, importante resaltar que los procesos de inclusión educativa se han desarrollado a partir de los diversas experiencias significativas que han tenido los y las docentes en su labor pedagógica con niños y niñas con discapacidad en el aula de clase; sin embargo, es necesario resaltar que se ha logrado a partir de los ajustes razonables a los contenidos, unidades temáticas, planes de aula, entre otros para que cada estudiante con/sin discapacidad logren alcanzar de manera individual y colectiva cada uno de los objetivos propuestos. Sumado a ello, es necesario resaltar la importancia que tiene la Educación Física en estos procesos puesto que permite que se conciba y se generen espacios de socialización, reconocimiento del otro y de las *Capacidades otras* de los estudiante; sumado a ello, es el espacio idóneo que permite establecer indicaciones de trabajo cooperativo, colaborativo e individual a partir de la expresión corporal e interacción con el contexto y todo lo que lo rodea con el fin de formar de manera integral a los niños y niñas a partir de espacios y momentos de sana convivencia y reconocimiento de la discapacidad. En el análisis de la información y de las experiencias docentes entorno a la discapacidad y la Educación Física; es evidente que los y las docentes participantes de la investigación, son movidos por la vocación docente y que se encuentran en esa búsqueda y consolidación de alcanzar y lograr una inclusión educativa basada principalmente en el reconocimiento de la discapacidad y del otro; como eje fundamental de transformación social a partir de los procesos lúdicos, didácticos, recreativos y pedagógicos en el aula de clase a través de la Educación Física.

## Capítulo VI

### Conclusiones

A manera de conclusiones temporales, esta investigación propone que:

- Al conocer, valorar e interpretar las experiencias, se resalta que la discapacidad y sus posibilidades de atención desde la Educación Física no es solamente un tema que le compete a la institución educativa, al compromiso y corresponsabilidad de las familias; esto quiere decir, que se requiere un trabajo intersectorial e interdisciplinar que permita no solo un mejor aprovechamiento del recurso profesional docente; por tanto, Katz S. (2014) expresa la importancia y la necesidad que tiene las personas con discapacidad:

(...) requieren profesionales comprometidos y defensores de los derechos humanos con otra apertura, que dejen de mirar a la persona bajo la lupa del diagnóstico y el dedo señalador de lo incorrecto, desviado, de lo anormal, para comprender que en la sociedad todos tenemos los mismos derechos de disfrutar del ocio, practicar actividades deportivas y recreativas en espacios comunes. (p.268).

- Esto quiere decir que en la escuela y sus actores, empezando por el docente debe mantener una mirada integradora/articuladora que responda a las necesidades de los y las niñas con discapacidad y su relación con el entorno, en donde realmente se reconozca la discapacidad y con ello las *Capacidades otras* como parte de la diferencia.
- Como resultado de la presente investigación, se determina que los aspectos fundamentales que han aplicado las y los docentes en las diferentes sesiones de clase y proyectos institucionales son: la generación de espacios de reconocimiento de la discapacidad y a partir de ello, Katz S. (2014) a partir de su investigación retoma la

importancia del accionar docente y la formación de *enseñar a enseñar* como una acción pedagógica y social que produce efectos de transformación para poder escuchar, mirar y reconocer al otro y sus diferencias a partir de la identidad, su cultura y su historia a partir de la interacción y no desde la descripción. Es decir, mediante los respectivos ajustes razonables que se encuentran focalizados en el trabajo cooperativo-colaborativo e individual a través del juego, la lúdica, la Didáctica y las expresiones corporales en el entorno desarrollando y fortaleciendo las *Capacidades otras* del estudiante con discapacidad generando un acontecimiento pedagógico basado en el estudiante como persona y no categorizado por el diagnóstico.

- Las y los docentes expresan que a partir de las acciones pedagógicas y los ajustes razonables en cada una de las sesiones de clase en Educación Física han notado el cambio asertivo y las nuevas perspectivas incentivadas en los estudiantes a partir de la socialización y el reconocimiento de la discapacidad y las *Capacidades otras*; resaltando de manera precisa el interés y la participación activa de los estudiantes de Primaria que a través del juego y la didáctica propuesta por el docente, los estudiantes generan espacios de socialización y trabajo cooperativo-colaborativo e individual con niños y niñas con discapacidad.
- Ello hace implícito la necesidad y revisión de los programas de Licenciatura en Educación Física y áreas afines a una revisión y consolidación de formación que intensione y reconozca el lugar de la discapacidad y la inclusión en la educación, el deporte y la recreación.
- A su vez, han generado un cambio de perspectiva positiva rompiendo con ciertas resistencias de algunos estudiantes y compañeros docentes acerca de la discapacidad; demostrando que mediante un trabajo mancomunado con las y los docentes de apoyo generando espacios de socialización interdisciplinar de experiencias significativas se pueden empezar a trabajar en una inclusión educativa resaltando y potenciando las *Capacidades otras*.

- Los fundamentos pedagógicos, lúdicos y didácticos empleados por las y los docentes del área de la Educación Física han fortalecido sus competencias en la atención óptima y apropiada para atender la discapacidad mediante la inclusión educativa en donde todos participan de manera activa a partir de los diversos espacios de reconocimiento y sana convivencia, teniendo en cuenta las siguientes características:
- Conocer la necesidad del contexto educativo e identificar e identificar el número de niños y niñas con discapacidad junto con su respectivo diagnóstico, a partir de allí; generar espacios de acercamiento y reconocimiento de la discapacidad con todos el grupo de estudiantes para que puedan interactuar y desenvolverse en el entorno a partir del juego, la lúdica y la didáctica mediante las expresiones corporales y el trabajo cooperativo-colaborativo e individual.
- El reconocimiento de las *Capacidades otras* del estudiante con discapacidad mediante las acciones pedagógicas, lúdicas y didáctica en las sesiones de clase que permitan una construcción colectiva del conocimiento mediante las expresiones corporales y así, fortaleciendo el proceso de inclusión educativa generando transformación e impacto social en el contexto educativo (docentes, estudiantes, madres/padres y familia).

Además, durante todo el proceso de la investigación el insumo fundamental son las experiencias significativas de las y los docentes participantes en el contexto educativo público y mixto, sin embargo; resaltan que existe una necesidad real en el campo de la docencia y los programas de licenciatura en relación a la falta de competencias y espacios de interdisciplinariedad para la atención de la discapacidad y la inclusión social en el aula de clase, expresando que estas situaciones generan ciertas resistencias, temores o desinterés por algunos compañeros docentes en la atención oportuna y eficaz para la atención de la discapacidad ya que aseguran que no poseen los conocimientos y las competencia necesarias.

Mediante la inmersión en el campo, se determinó y se reconocen los esfuerzos y el interés por parte de las y los docentes de las IED para generar espacios de reconocimiento de

la discapacidad, las *Capacidades otras* y la inclusión educativa en cada una de sus instituciones para fortalecer los espacios de inclusión educativa mediante diversas estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas en los estudiantes con/sin discapacidad mediante el trabajo cooperativo-colaborativo e individual en las sesiones de clase de Educación Física; y que estas estrategias han permitido transformar el concepto de la discapacidad en los compañeros docentes, los estudiantes y las familias.

Para finalizar y con el fin de darle una continuidad a la presente investigación y quizás, explorar y conocer otros ámbitos en el contexto educativo, se presentan las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones:

- Proponer un proceso de indagación y recolección de información de estudiantes, administrativos, familias y/o profesionales a cargo mediante entrevista según sea la finalidad de la investigación, para conocer y analizar las experiencias significativas desde sus posturas y perspectivas entorno a la discapacidad y sus recorridos.
- Explorar en IED de las localidades, barrios de Bogotá o de otros municipios para conocer las experiencias significativas docentes y del contexto educativo a las necesidades en materia de conocimientos y estrategias en temas relacionados inclusión educativa y reconocimiento de la discapacidad.
- Es necesario abordar, conocer y analizar detalladamente las políticas públicas hasta la fecha en materia de educación y discapacidad entorno a su cumplimiento, sus aspectos a mejorar y conceptos que quizás ya no sean empleados o que se han transformado; con el fin de poder establecer criterios a tener en cuenta a partir de las necesidades actuales y contextuales en materia de reconocimiento de la discapacidad e inclusión educativa.

Finalmente, como persona, investigador, Educador Físico y futuro Magister en Discapacidad e Inclusión Social, seguiré en la apuesta de seguir aportando y generando

espacios de transformación y reconocimiento de la discapacidad y la inclusión social con postura crítica a partir de los análisis estructurales que emergen en el área de la educación pública en la ciudad y su incidencia e interferencia a nivel nacional; además, establecer espacios de socialización y discusión de experiencias significativas docentes en el campo de la Educación Física y su interacción en las diversas dinámicas sociales en las diversas localidades de la ciudad de Bogotá D.C., con el fin de reconocer las diversas estrategias pedagógicas y sus diversos argumentos conceptuales, epistemológicos, sociales y culturales en el avance, comprensión y reconocimiento de las *Capacidades otras* en los niños y niñas con discapacidad desde el enfoque y la perspectiva de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas.

## Bibliografía

Aguilar Bobadilla, Mariana del Rocío. (2013) *Educación, Diversidad e Inclusión: La Educación Intercultural en Perspectiva*. Revista RAXIMHAI, Vol. 9 N° 01. Enero-abril. (Pág. 53)

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.

Arjona, P., Arjona,V., Cisneros,L. y Fernández, C. (2011).*Determinación De Las Necesidades Educativas Especiales*. México D.F: Trillas. Pág. 17.

Bautista, R. (2002). Colección: *Educación Para La Diversidad*. Necesidades Educativas Especiales. Capítulo I: Una Escuela Para Todos: La Integración Escolar. Tercera Edición. España. Ediciones Aljibe.

Blanco, Mercedes., Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. <i xmlns="http://www.w3.org/1999/xhtml">Andamios</i> [en línea]. 2012, 9(19), 49-74[fecha de Consulta 3 de Diciembre de 2019]. ISSN: 1870-0063. Disponible en: <a xmlns="http://www.w3.org/1999/xhtml" target="\_blank" href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004</a>

Calvo, Gloria, Ana María Ortiz y Elkin Sepúlveda (2009). *La Escuela Busca al Niño. Medellín (Colombia)*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Calvo, Gloria. (2009) “Inclusión y formación de maestros” en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* vol.7, n.4, pp.78-94. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>.

Calvo, Gloria. (2013). “La formación de docentes para la inclusión educativa” Pág. 09

Cardona, J. C. (s.f.). (2011). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física Escolar*. 01-21.

Colmenares, Ana Mercedes. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115. ISSN: 2215-8421.

Constitución Política de Colombia. Capturado el 27 de abril de 2016 en <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/leyes-y-antecedentes/constitucion-y-sus-reformas>

Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pacto de San José (Costa Rica). (Suscrita en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos). Capturado el 27 de abril de 2016 en:

[http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/conv\\_americana\\_de\\_rechos\\_humanos.html](http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/conv_americana_de_rechos_humanos.html).

Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Incorporado a la Legislación Colombiana mediante la Ley 1346 de 2009. Capturado el día 28 de abril de 2016 en:

[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1346\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html)

Decreto 1421 de 2017, Ministerio de Educación. República de Colombia

De Sousa, Santos Boaventura. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Siglo: XXI.

De Sousa, Santos Boaventura. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo: XXI.

Díaz Barriga, A. (1985). Didáctica y Currículum. Bs. As., Nuevomar.

Fermín, M. (2007). *Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad*. Revista de Investigación No 62. Capturado el 7 de marzo de 2016 de

[http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/181/Art\\_FerminM\\_FormacionDocenteInicial\\_2007.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/181/Art_FerminM_FormacionDocenteInicial_2007.pdf?sequence=1). Pág. 78.

Fernández Azcorra Concepción, Arjona Pacheco Patricia & Cisneros Ávila Leticia. (2011). *Determinación de las necesidades educativas especiales*. Editorial Trillas. México. Pág. 15.

Flick, U (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España; Ediciones Morata Tercera Edición. Pág. 15, 16, 17.

García Ruiz, Alix Solángel & Fernández Moreno, Aleida. (2005). “La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia” *Revista Ciencia Salud / Bogotá (Colombia)* 3 (2): 235, 236-246, julio-diciembre de 2005.

Granada A. Maribel; Pomés C. Maria del Pilar & Sanhueza H. Susan. (2013). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa*. Papeles de Trabajo N° 25 - Julio 2013 - ISSN 1852-4508. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*

Guido G.; Sandra. (2010). *Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro*. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Número 32. Pág. 65, 72.

Guber, R. (2001). *La entrevista etnográfica o el arte de la “No directividad”*. Capítulo 4.

Hegarty Seamus. (1994) *Educación de Niños y Jóvenes con Discapacidades. Principios y Práctica*. UNESCO.

Huizinga, Johan. (2005) *Homo Ludens: el juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hurtado, L. Leidys T. & Agudelo, M. María A. *Inclusión Educativa de la Personas con Discapacidad en Colombia*. Revista CES Movimiento y Salud. Vol. 2. No. 1, 2014. Pág. 46, 48.

Jara, H.; Oscar. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, 2018. Primera Edición Colombiana. 2018. (Pág. 27, 28, 29, ..., 40)

Katz, Sandra L. (2014) “*Nuevas Perspectivas en la formación de profesores de Educación Física con relación a la discapacidad*” *Prácticas de la Educación Física*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. (Pág. 268, 270, 271, 272 y 273).

Lauzurika A., Dávila P. & Naya L. (2008) *El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Una aproximación desde América Latina, en los últimos quince años*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. (Pág. 150)

Leal Leal, Karen Lorena y Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto. (2014). “Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10, pp. 11-33. Manizales: Universidad de Caldas.

Ley 115 de 1994 “Por la cual se expide la Ley General de Educación” Capturado el 27 de abril de 2016 en:

[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

Ley 762 de 2002: incorpora al ordenamiento jurídico la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Asamblea General de la O.E.A. 8 de junio de 1999

Ley 1098 de 2006 “Por el cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia” capturado el 28 de abril de 2016 en:

[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)

Ley 361 de 2007 “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y otras disposiciones”

Ley 1306 de 2009 “por la cual se dictan normas para la Protección de Personas con Discapacidad Mental y se establece el Régimen de la Representación Legal de Incapaces Emancipados” capturado el 28 de abril de 2016 en:  
[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1306\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1306_2009.html).

Martínez Miguelez, M (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México D.F. Editorial Trillas Primera Edición. Pág. 102, 103, 104, 136.

Mike, Oliver. (1990). *Capítulo 2 “Una sociología de la discapacidad una sociología discapacitada”* Ediciones Morata S.L.

Moliner Miravet, L. & Moliner García, O. (2010) *Percepciones del Profesorado sobre diversidad. Estudio de caso.* Revista Educación Inclusiva Vol. 3; N° 3. Universidad Jaume 1 de Castellón. Pág. 26

Motta, C. 2004. Fundamentos de la educación. Colombia: Cerlibre.

Ortega Valencia, Piedad. Pedagogía y alteridad. (2012). Una Pedagogía del Nos-Otros. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 35, febrero-mayo, 2012, pp. 128-146. Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia.

Ortiz Ocaña, Alexander. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas.* Bogotá. Ediciones de la U.

Padilla Muñoz, Andrea. (2011) *“Inclusión educativa para personas con discapacidad”* Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. 40 / No. 4.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general 5, Personas con discapacidad (11 período de sesiones, 1994), U.N. Doc. E/C.12/1994/13 (1994). Capturado el 27 de abril de

<http://www1.umn.edu/humanrts/gencomm/epcomm5s.htm>

Pimienta Lastra, Rodrigo (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263 – 267. [Fecha de consulta 21 de Agosto de 2021]. ISSN: 0188-7742. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701314>

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU), aprobado por la Asamblea General el 3 de diciembre de 1982 en su resolución 37/52. Capturado el 27 de abril de 2016:

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1437#objectives>.

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Protocolo de San Salvador. Suscrito el 17 de noviembre de 1988., ratificado por Colombia mediante la Ley 319 de 1996. Capturado el 27 de abril de 2016 en:

[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0319\\_1996.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0319_1996.html).

Resolución No. 2041 del 03 de febrero de 2016 -"Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Capturado el 16 de junio de 2016 en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356143.html>

Resolución No. 2041 del 03 de febrero de 2016 "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado". Capturado el 16 de junio de 2016 en [http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto\\_1075\\_de\\_2015.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf)

Romañach, Javier & Lobato, Manuel. (2005) *Diversidad funcional, nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. Madrid, España. Pág. 1, 2, 3, 4, ..., 8.

Rodríguez Hernández, Mynor (2008). LA ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL SER HUMANO. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, IX (17), 121-133. [Fecha de Consulta 24 de Febrero de 2021]. ISSN: 2215-2458. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=666/66615066009>

Sales, A., Moliner, O. y Sánchez, M<sup>a</sup> L. (2001) *Actitudes Hacia La Atención A La Diversidad En La Formación Del Profesorado*. España. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Capturado de: [Http://Web.Archive.Org/Web/20041221204450/Www.Aufop.Org/Publica/Reifp/Articulo.Asp?Pid=207&Docid=1026](http://Web.Archive.Org/Web/20041221204450/Www.Aufop.Org/Publica/Reifp/Articulo.Asp?Pid=207&Docid=1026). Pág. 4, 5.

Sentencia C-401 de 2003. Corte Constitucional de Colombia.

Sentencia T- 908 de 2011. Corte Constitucional de Colombia.

Sentencia T- 598 de 2013. Corte Constitucional de Colombia.

Sentencia C-458 de 2015. Corte Constitucional de Colombia.

Sentencia T- 476 de 2015. Corte Constitucional de Colombia.

Steiman Jorge, M. G. (2004). *Didáctica General, Didácticas Específicas y Contextos Sociohistóricos en las Aulas de la Argentina*. 1-5.

Torres C.; Alfonso y Cendales G.; Lola. *La sistematización como práctica formativa e investigativa*. Pedagogía y Saberes N.º 26. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Pág. 41, 42, 43, ..., 50

## Anexos

### Enlaces de Consulta

#### Encuesta de Caracterización:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2N8EwqExItNjgZBjkE8b4aV5HVIV8e4O5cU5rTcSPPVTfXA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2N8EwqExItNjgZBjkE8b4aV5HVIV8e4O5cU5rTcSPPVTfXA/viewform?usp=sf_link)



#### Instrumento de Recolección de Información Cualitativa

[https://drive.google.com/drive/folders/1v6BKpJg6hnApQOOCKPcXS2\\_hmKXegMGCT?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1v6BKpJg6hnApQOOCKPcXS2_hmKXegMGCT?usp=sharing)



#### Entrevistas con su respectiva transcripción:

<https://drive.google.com/drive/folders/1jS1aqdBWihP7MBO1rxe0dabYZM87htYV?usp=sharing>



**Códigos y Memos:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1qihzU3KTjpSpv-hoFKquU-1MXeidHvZT?usp=sharing>



**Código de la Entrevista con sus códigos y posibles relaciones:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1e3AvvAEisRI6ii19318VgshNya5K4s3I?usp=sharing>

