



E

Ane
ku
mene

Territorios epistémicos y práctica docente en población con necesidades educativas especiales

Epistemic Territories and Teaching Practice in Population with Special Educational Needs

Territórios epistêmicos e prática docente em populações com necessidades educacionais especiais

Alexander Caleño-Cruz*

Liliana Angélica Rodríguez-Pizzinato**

Resumen

El artículo presenta resultados de un proceso investigativo adelantado en la Maestría en Educación, en el énfasis de Ciencias Sociales, Política, Ética y Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Particularmente se caracterizan los territorios epistémicos manifestados por profesores que desempeñan sus labores en aulas regulares con población con necesidades educativas especiales (NEE). El trabajo explora los territorios epistémicos identificados en los docentes en ejercicio de la Secretaría de Educación de Soacha, municipio de Cundinamarca, que desarrollan su actividad con población con NEE en sus contextos escolares.

Palabras clave:

Territorios epistémicos; formación docente; inclusión educativa; necesidades educativas especiales

* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Abstract

This article presents the results of a research process carried out in the master's degree in Education, with emphasis on Social Sciences, Politics, Ethics and Education, at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Particularly, the epistemic territories manifested by teachers who work in regular classrooms with population with special educational needs (SEN) are characterized. The paper explores the epistemic territories identified in practicing teachers of the Secretary of Education of Soacha, municipality of Cundinamarca, who develop their activity with population with SEN in their school contexts.

Keywords:

Epistemics territories; teacher training; educational inclusion; special educational needs

Resumo

O artigo apresenta os resultados de um processo de pesquisa realizado no Mestrado em Educação, na ênfase das Ciências Sociais, Política, Ética e Educação, na Universidade Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colômbia). Particularmente, os territórios epistêmicos manifestados pelos professores que trabalham em salas de aula regulares com população com necessidades educacionais especiais (NEE) são caracterizados. O trabalho explora os territórios epistêmicos identificados nos professores no exercício da Secretaria de Educação de Soacha, município de Cundinamarca, que desenvolvem sua atividade com a população com NEE em seus contextos escolares.

Palavras-chave:

Territórios epistêmicos; formação de professores; inclusão educacional; necessidades educacionais especiais

Construcción de un problema de investigación

El proceso de formación en investigación a nivel de maestría contribuye al reconocimiento de ideas e intereses previos y al desarrollo de habilidades, estrategias y formas de trabajo que hacen del investigador un sujeto que problematiza de manera más consciente y asertiva. En este caso, dicho interés partió de una preocupación por los procesos escolares en los que participa población con necesidades educativas especiales (NEE), en la cual el diálogo de saberes con la formación profesional del docente investigador y los aportes de la orientadora del trabajo permitieron un acercamiento entre los conocimientos de la educación física y las ciencias sociales, que luego se amplió con aportes de las ciencias naturales que enriquecieron el presente ejercicio investigativo.

Este proceso se desarrolló con la propuesta de un seminario permanente como parte del acompañamiento y seguimiento a los trabajos de investigación, en el cual actividades como la socialización de procesos de investigación de compañeros en formación más avanzada a nivel posgradual, la profundización de temáticas relacionadas con la investigación social y el intercambio permanente de conocimientos diferenciados, facilitaron plantear un problema articulado en una tríada: territorios epistémicos, formación permanente de docentes e inclusión educativa. Ello permite reconocer la importancia de la interdisciplinariedad como una empresa colectiva de interlocución académica de varias disciplinas científicas para desarrollar un conocimiento pertinente, situado y contextualizado (López, 2012).

Por otra parte, el seminario permanente facilita la presentación de avances sobre la revisión documental para reconocer los antecedentes que orientan la delimitación conceptual del problema y aportan, igualmente, a la fundamentación teórica del proyecto, para lo cual se aprovecha la estrategia de mapeamiento informacional bibliográfico que propone André (2009). Esta consiste en un ejercicio de sistematización de las fuentes identificadas a partir de la tematización con categorías y subcategorías relacionadas con la tríada teórica ya mencionada, en la cual el componente normativo y de práctica educativa con población con NEE es fundamental.

Así, la intención investigativa entendida como una ruta epistémica, como indica Rodríguez (2013), define como objetivo reconocer los territorios epistémicos que expresan los docentes en ejercicio, participantes en la investigación, de la Secretaría de Educación de Soacha, municipio de Cundinamarca, cuando trabajan con población con NEE en sus contextos educativos. Ello facilita plantear algunas orientaciones que contribuyan a lograr procesos de cualificación de estos docentes, en relación con la inclusión educativa, de acuerdo con sus experiencias, en las cuales las creencias, juicios o valores son importantes en las decisiones pedagógicas que toman.

Por consiguiente, la investigación se basa en tres categorías centrales: formación docente permanente, inclusión educativa y territorios epistémicos. La primera, como indica Alves (2003), es un proceso autónomo de preparación, mediante el cual los profesores fortalecen sus conocimientos y saberes en contexto, para contribuir al desarrollo de estilos de aprendizaje activos que favorezcan el trabajo en equipo y proporcionen un aprendizaje significativo. La segunda categoría se entiende como un proceso de restablecimiento de derechos a población vulnerable al tener en cuenta no solo la incorporación de esta en las aulas regulares, sino también la posibilidad de identificar sus necesidades para contribuir en su proceso de formación de una manera más apropiada (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2008). Finalmente, la tercera categoría considera una analogía que comunica las territorialidades del conocimiento y acción de los docentes, en la cual la dimensión cognitiva y experiencial se hace visible en los enunciados que estos expresan en relación con el trabajo pedagógico que desarrollan (Rodríguez, 2015).

Formación permanente de docentes

El docente, en su actividad cotidiana, considera importante avanzar en una formación permanente, que incide en sus conocimientos, prácticas y decisiones, con el objetivo de afrontar diferentes situaciones que emergen en el contexto educativo en el que se desenvuelve. Para ello, busca nuevos saberes o estrategias que le permitan mejorar la calidad educativa de sus estudiantes. Sin olvidar que la actividad pedagógica y el ejercicio docente influyen en el proceso de los escolares, la formación permanente docente debe estar enfocada en los conocimientos específicos y prácticas pedagógicas contextuales que permitan a los profesores comprender de manera crítica la realidad educativa y los efectos sociales de esta. El conocimiento directo que se puede establecer sobre ellos, sobre sus capacidades, es lo que permite ampliar los conocimientos, prácticas y toma de decisiones para afrontar diferentes problemáticas. Como sugiere Alves (2003):

La formación del profesorado consiste en la preparación y autonomía profesional del docente para elaborar, a través de una crítica reflexiva, un estilo de enseñanza eficaz que permita el crecimiento de saberes para desarrollar en diferentes contextos sociales de una forma significativa, haciendo que la participación del estudiante sea activa como parte de la construcción del conocimiento, promoviendo un aprendizaje significativo y pensamiento de acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. (Alves, 2003, p. 141)

La formación permanente se convierte, entonces, en una acción reflexiva que le permite al docente no solo ampliar conocimientos y habilidades sociales, sino recopilar nuevas estrategias de trabajo y proyectos con sus pares académicos, por medio de la interacción y reflexión continua acerca

de su quehacer pedagógico. La formación permanente de docentes (FPD) debe atender a las diferentes necesidades del docente y del contexto donde se encuentra para optimizar el desarrollo de habilidades que potencien su quehacer pedagógico. En Colombia, por ejemplo, hace más de tres décadas se han presentado cambios en las políticas educativas que inciden en el ejercicio docente, una de las más recientes se relaciona con la inclusión educativa que procura la igualdad y equidad en la población estudiantil sin importar su condición física, moral, social o cognitiva. Frente a ello, las universidades han creado programas de FPD que reconocen dichas demandas sociales, no obstante, son pocas las que se han encaminado a una oferta académica que considere la inclusión educativa.

La FPD permite al docente reflexionar sobre sus concepciones frente a la inclusión educativa y la atención de población con necesidades educativas especiales. Ello se convierte en un intento de mejora de la práctica educativa y profesional, sin olvidar que esta no es solo una construcción teórica, sino que también es el resultado de las experiencias docentes en diferentes contextos. La FPD debe tener como base fundamental las diversas preocupaciones de los docentes, de modo que “la formación permanente se considera un medio que facilita la promoción e integración social, que permite adaptarnos a las exigencias sociales por medio del perfeccionamiento de nuestras competencias” (Pegalajar, 2013, p. 179). Esto permite que el docente que está en el aula sea capaz de trabajar con cada uno de los estudiantes, reconociendo sus capacidades y dificultades y fortaleciendo su proceso educativo.

La institución educativa tiene presente que una enseñanza de calidad y que contemple la diversidad, considera las distintas capacidades del individuo para promoverlas, por lo que cuenta con un educador preparado para afrontar los retos que cada día van apareciendo y requiere de profesionales estratégicos, reflexivos, capaces de comprender el contexto en que se inscribe su función, de tomar decisiones oportunas y de controlar su efectividad. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 21)

El docente en formación puede no solo replantear sus estrategias, sino que además puede construir otras con el fin de mejorar la calidad educativa de sus estudiantes, especialmente de aquellos que tienen mayores dificultades en su aprendizaje. Con el interés de tomar decisiones acordes al contexto y a las necesidades de este, puede mejorar la calidad educativa a partir de la reflexión propia y constante en los diferentes procesos de su quehacer pedagógico. Ello permite una mayor participación de los estudiantes en las actividades cotidianas en las aulas regulares al reconocer las capacidades diferenciadas presentes en su aprendizaje.

Inclusión educativa

La inclusión supone una relación con la diversidad y, por ello, es indispensable contemplar que la escuela alberga muchas personas que tienen su propia cultura que, a su vez, conlleva a distintos comportamientos

sociales, conductas y hábitos que hacen que el contexto y la convivencia sean plurales. Este tipo de acción logra reconocer características culturalmente diversas en los estudiantes sobre su historia familiar y social, la cual puede incidir en el fracaso escolar o en el desarrollo limitado de su capital cultural (Cancio, 2005).

Esta diversidad se hace presente por medio de diferentes facetas y dinámicas de la sociedad al contemplar que la vivencia familiar permite desarrollar ciertos comportamientos que nos diferencian de los demás. Dentro de la diversidad se encuentra lo cultural, lo cognitivo y lo físico, todas dimensiones que interpelan a la escuela para brindar la posibilidad de estudiar y formarse en igualdad de derechos y oportunidades. Colombia ha avanzado en este tema al crear diferentes políticas que le permiten a la población de inclusión educativa ingresar a la educación en aula regular, ello con una legislación avanzada que requiere un mayor trabajo en la definición de políticas educativas regionales y en la reflexión sobre prácticas pedagógicas incluyentes que garanticen un proceso formativo de calidad para niños, niñas y jóvenes (Calvo, 2009).

El concepto de *inclusión educativa* surgió a comienzos de la década del 80 en Estados Unidos y Europa, especialmente a raíz de la situación que vivían las personas con discapacidad de movilidad. Sin embargo, esta iniciativa se transformó paralelamente a los cambios sociales, lo que planteó no solo la inclusión de personas con discapacidad, sino el desarrollo de prácticas accesibles para todos. Así, si bien es cierto que se ha avanzado en términos de políticas educativas, aún existen falencias que impiden alcanzar una verdadera inclusión en el escenario escolar.

Ahora bien, la inclusión educativa, específicamente la de NEE, pasa por tres grandes etapas resumidas así: una de educación especial segregada, en la cual se trabajan las necesidades especiales mediante un proceso clínico que procura su rehabilitación; otra vinculada a una educación integrada, en la que las NEE son tratadas en centros especializados o dentro de las instituciones regulares con aulas adecuadas para esta población, y una última correspondiente a la educación inclusiva, en la que se busca el restablecimiento de derechos para las personas con NEE. Estas etapas son el resultado del reconocimiento e implementación de diferentes momentos en la comprensión de las políticas que han surgido para atender a la población con necesidades especiales.

De esta manera, las políticas públicas motivan la protección de este tipo de población, ello a partir de un enfoque de los derechos humanos y de la participación de la ciudadanía. La inclusión debe ocupar un lugar preferencial en los planes operativos de las instituciones públicas, de manera que se brinde participación a las personas con NEE y poder a sus familias para que sean ejecutoras de proyectos y programas (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Dentro del aula esto se materializa al atender las necesidades propias del estudiante, a partir de algunas modificaciones en el currículo, en las estrategias pedagógicas, en las actividades, en las evaluaciones o en las diferentes dinámicas del proceso de enseñanza y

aprendizaje. No obstante, este proceso no es fácil debido a que la formación docente no está diseñada para atender a este tipo de población. A pesar de los esfuerzos del Gobierno por atender estas necesidades, aún no se cuenta con la infraestructura apropiada, ni con los profesionales idóneos y docentes de apoyo en las aulas de clase. Los educadores se esfuerzan, pero se quedan cortos cuando en el aula tienen más de un caso con diferentes tipos de necesidad educativa.

Por tanto, cuando un estudiante con NEE ingresa a un aula regular enfrenta situaciones que le permitirán modificar sus comportamientos y su forma de ver la vida, debido a que compartirá con diferentes personas en el entorno escolar y desarrollará interacciones sociales más eficaces en su contexto. Así, las estructuras emocionales, cognitivas y sociales de dichos estudiantes conllevan algunos cambios favorables en ellos al permitir desarrollar un rol distinto dentro de la sociedad en la medida que facilita una interacción horizontal con sus pares, en la cual las capacidades diferenciadas no son consideradas obstáculos, sino parte de las características propias de los escolares.

Territorios epistémicos

Los territorios epistémicos se relacionan con el concepto de *ecología de saberes* propuesto por De Sousa (2014), el cual permite evidenciar la manera como se establecen relaciones entre conocimientos y el contexto real: “La ecología de saberes no concibe los conocimientos en abstracto sino como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el contexto real” (De Sousa, 2014, p. 189). De esta manera, se puede decir que el conocimiento se genera a partir de unos antecedentes, ligados a unas experiencias, que permiten actuar en ciertas situaciones de una manera pertinente de acuerdo con el contexto. Así, la valoración social y el aporte de distintos saberes tradicionales, cotidianos, científicos o escolares permiten disminuir la relación hegemónica entre los saberes que se producen en la academia y los que se producen en el mundo de la vida.

La territorialidad es la construcción social en la que interactúa el poder y la gestión de los individuos, dado el control que las personas ejercen como sujetos individuales o como parte de grupos sociales culturalmente diversos, de las multinacionales y del Estado (Montañez y Delgado, 1998). La territorialidad es una forma de posesión de un territorio en el que se ejerce el poder de definir lo que sucederá en determinado espacio-tiempo. Este concepto se puede apreciar en el escenario del pensamiento frente a la organización que se establece desde los horizontes teóricos más representativos que definen, de alguna manera, un ejercicio del poder a nivel epistemológico.

La territorialidad desempeña un papel importante en la aproximación teórica de los territorios epistémicos, ya que muestra una delimitación que define regiones que pueden cambiar dependiendo de las

interacciones sociales que se presenten. Estas pueden expandirse o desaparecer, planteando vínculos o complementos en los procesos de territorialización y desterritorialización, puesto que si una región cognitiva amplía su territorio lo hace a partir de la desaparición total o parcial de otra. En la ecología de saberes se establecen jerarquías de conocimiento dependientes de un contexto, cuya toma de decisiones por parte de los sujetos muestra que “las jerarquías concretas emergen desde el valor relativo de las intervenciones alternativas en el mundo real” (De Sousa, 2014, p. 190). Es decir, no basta con establecer relaciones entre los conocimientos, sino que además estas deben contextualizarse para que tengan un valor real en la solución de problemas identificados en diferentes contextos sociales.

De igual manera, un territorio epistémico podría favorecer el cambio de patrones de conducta de sus individuos mediante dinámicas de aprendizaje que desarrolla en relación con su entorno. Para lograrlo, es necesario desarrollar un campo estructural amplio y posible que aborde la cotidianidad y permita que el territorio se expanda y logre mayor éxito en sus objetivos propuestos. Así, se puede hablar de los territorios epistémicos como aquellas relaciones que se establecen entre las disciplinas y que generan espacios de conocimiento y experiencia, ya que “los territorios epistémicos, por su parte, tendrían un lugar de enunciación que define límites y fronteras en relación con los saberes que tiene el sujeto” (Rodríguez, 2015, p. 112). El territorio epistémico permite establecer áreas fijas y comunes del pensamiento, además de contemplar el contexto cultural en el que se encuentra y definir “realidades epistémicas relacionadas con los modos de conocimiento, de comprensión, interpretación y acción de ellas” (Rodríguez, 2015, p. 113). En este caso, el territorio epistémico ya no se queda solo en la delimitación del conocimiento, sino que también toma en cuenta el análisis que puede adelantar el sujeto al punto de extender el campo de trabajo a la experiencia con la que cuenta cada ser.

El territorio epistémico no solo establece límites entre enfoques conceptuales y sus valores, sino que también posibilita la interacción entre ellos. En la profesión docente esta relación cobra mayor sentido frente al conocimiento teórico y práctico importante en el saber pedagógico. Así, se expresan nuevas configuraciones en el quehacer del profesor que se cuestiona y enriquece al escuchar a sus compañeros, directivos, estudiantes y padres de familia, lo cual le permite tomar nuevas decisiones respecto a sus conocimientos y estrategias. Por ello, “la práctica docente es el campo en el cual se expresan los territorios epistémicos en relación con intercomunicaciones que se presentan entre conocimiento y acción” (Rodríguez, 2015, p. 120).

Finalmente, la importancia de los territorios epistémicos dentro de la docencia radica en las reconceptualizaciones, relaciones y reestructuraciones en la toma de decisiones para mejorar el quehacer pedagógico, apoyadas en la ecología del saber, que no trata de reemplazar un conocimiento por otro, sino que busca una resignificación de este a partir

de la experiencia obtenida. Es muy importante reconocer estos territorios desde las mismas prácticas docentes, tanto en la formación inicial como en la permanente, ya que es un proceso continuo para codificar la práctica profesional.

Territorios epistémicos: conocimientos y acciones convergentes

La técnica escogida para realizar la investigación fue la entrevista, para reconocer diferentes posturas frente a los procesos de inclusión educativa e identificar los territorios epistémicos expresados frente al tema (Puente, 2005). Las categorías de análisis definidas y códigos relacionados con estas (tabla 1) permitieron procesar y analizar información recolectada con el instrumento de grupo focal, que sitúa de manera estratégica los sujetos de enunciación, lo que contribuye al registro de diferentes puntos de vista, sentimientos y experiencias en temas de inclusión educativa (Hamui-Sutton, 2013).

Tabla 1. Codificación de las categorías de análisis

Categoría de análisis	Código
Conocimiento teórico	Contenido disciplinar
	Contenido pedagógico
	Contenido sobre inclusión educativa
	Contenido sobre NEE
Conocimiento práctico	Saber experiencial
	Toma de decisión
	Creencias
	Acciones reflexivas
	Acciones críticas
	Acciones propositivas

La categoría de *conocimiento teórico* se refiere a aquellos saberes asociados con disciplinas específicas para la formación docente. En relación con los códigos que le corresponden, se encuentra el *contenido disciplinar* referido a la construcción teórica que hace el profesor desde las áreas de conocimiento que aborda en su formación académica y que es el soporte para desarrollar su práctica. Este no es un conocimiento empírico ya que parte de saberes establecidos por las disciplinas y que el profesor estudia de acuerdo con los requerimientos institucionales de los procesos de formación inicial o permanente en los que participa. De igual manera, tiene en cuenta los intereses y necesidades que le propone el contexto escolar en el que se desenvuelve, dado el “posicionamiento

del conjunto de atribuciones y construcciones de significado que realizan los profesores cuando enseñan las nociones y los conceptos pertenecientes a las disciplinas que circulan en el entorno escolar” (Ortega, 2017, p. 92).

El *contenido pedagógico*, por su parte, se refiere a los métodos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a las didácticas para el desarrollo de diferentes contenidos que contribuyen al proceso educativo. Las formas epistemológicas, como los procesos de construcción de conocimiento que están detrás de los distintos enfoques disciplinares que maneja el profesorado, establecidas en la producción de comunidades académicas, orientan su indagación, comunicación, prácticas profesionales y pedagógicas. Por ello, las formas de representación que utilizan para la enseñanza de contenidos son permeadas por valores definidos por la parte sustantiva y sintáctica de la disciplina (Salazar, 2005).

Por otra parte, el *contenido sobre inclusión educativa* alude a los elementos teóricos, normativos, legales y metodológicos que generan procesos de equidad en la escuela con toda la población sin importar su diversidad, para con ello contribuir a la constitución de una escuela más abierta e incluyente. La inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de la totalidad de los alumnos, cualesquiera sean sus características físicas, psicológicas o sociales. Se trata de que se pueda educar con éxito a la diversidad del alumnado y de aportar a la reducción de la desigualdad e injusticia sociales (Parra, 2011).

Finalmente, el código de *contenido sobre NEE* se relaciona con los elementos teóricos sobre caracterizaciones y clasificaciones de las discapacidades, lo cual permite asumir procesos educativos con población con NEE a partir de sus necesidades y capacidades. Este código indaga sobre los conocimientos que construyen los docentes en formación o ejercicio sobre NEE, no solo en su identificación, sino en características y posibilidades de trabajo en el aula, con orientaciones generales y específicas en cada una de las áreas del conocimiento.

La categoría de *conocimiento práctico* se refiere a los saberes asociados a la experiencia acumulada de las personas. Su primer código, el del *saber experiencial*, se basa en las vivencias del docente durante su quehacer pedagógico, dado que las experiencias vividas en todo proceso durante el desarrollo de la práctica pedagógica enriquecen el ejercicio de la labor docente al recopilar diversas situaciones en las cuales los saberes teóricos por sí solos no responden a los requerimientos de la institución (Castillo y García, 2017). De esta manera, el profesor asume como referentes sus vivencias pedagógicas positivas o negativas que retroalimentan sus estrategias y metodologías de clase y, además, permiten transformar día a día su práctica pedagógica.

La *toma de decisiones*, por su parte, es la postura que toma el docente frente a determinada situación pedagógica con el fin de mejorar su

práctica educativa. Las decisiones que toman los profesores a la hora de planificar pueden estar determinadas por factores internos, como los estilos de aprendizaje o las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, o por factores externos, como la falta de recursos, materiales o presiones externas al docente (Cruz *et al.*, 2017). En este sentido, el docente define sus acciones de acuerdo con el entorno de una forma intencionada, por lo que estas se pueden dar durante la planificación de su clase o durante la misma teniendo en cuenta que el proceso educativo es dinámico y cambiante.

En tercer lugar, el código de *creencias* reúne las ideas propias del docente respecto de su propia práctica, estrategias de trabajo, caracterización y evaluación que emplea en el aula, ya que “las creencias tienen una estrecha relación con las estrategias didácticas que se implementan en cada sesión e influyen en la calidad de los aprendizajes” (Solís, 2015, p. 233). Las creencias se relacionan con las características sociofamiliares de los estudiantes, sus habilidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y valorativas, los rasgos culturales del contexto en el que se encuentra la institución y las temáticas propuestas en el aula. Esto podría motivar un cambio en los procesos de planificación escolar sobre métodos y acciones en la enseñanza y aprendizaje, ligadas, además, a las experiencias en otros contextos de formación y práctica que influyen en la toma de decisiones.

Las *acciones reflexivas* del conocimiento práctico se refieren a la autoevaluación adelantada por el docente sobre su quehacer pedagógico y “tienen como fin aprovechar las habilidades que se poseen para solucionar un problema” (González *et al.*, 2018, p. 222). Las *acciones críticas* permiten al docente reflexionar de manera consciente sobre sus conocimientos, experiencias y creencias con otros profesores, con la intención de buscar nuevas estrategias que permitan mejorar su práctica pedagógica. Las *acciones propositivas* posibilitan transformar la práctica pedagógica a partir de la reflexión en el aula, lo cual se relaciona con una reflexión crítica que impacta positivamente en las vidas de los estudiantes y su comunidad.

Por consiguiente, los territorios epistémicos identificados corresponden a las relaciones más representativas entre los códigos trabajados en las categorías de análisis. A partir de la lectura de las relaciones mencionadas se reconocen algunas semejanzas, las cuales muestran aquellos códigos con mayores afinidades a nivel semántico para realizar agrupaciones de sentido. Además, estas definen órdenes deductivos, de dependencia o de inclusión que muestran los territorios epistémicos expresados por los participantes sobre su conocimiento profesional y práctica docente en relación con la inclusión educativa. La investigación caracterizó los cinco territorios: contexto lúdico con experiencia cultural, saber contextual, aprendizaje autónomo, sensibilización docente para la inclusión y actuación docente.

El primer territorio epistémico, el *contexto lúdico con experiencia cultural*, surge de la relación entre el contenido disciplinar y las acciones propo-

sitivas del docente, teniendo en cuenta sus saberes académicos y las sugerencias hechas a partir de las necesidades, intereses o habilidades de los estudiantes con NEE. Esta relación se expresa en la figura número 1.

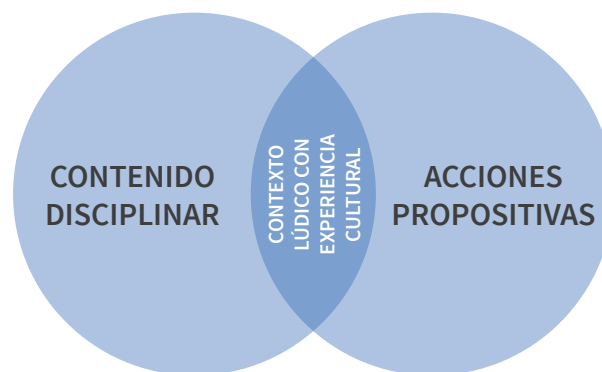


Figura 1. Territorio epistémico contexto lúdico con experiencia cultural

Se resalta el papel de las artes y el componente lúdico como ejes transversales de la acción pedagógica, que a su vez valoran la importancia de las diferencias culturales presentes en los escolares. La lúdica no se circunscribe solamente al juego, también toma en consideración dimensiones culturales, artísticas y sociales, presentes en el diario vivir de los sujetos, que contribuyen al desarrollo de habilidades ligadas al gusto, goce, placer y bienestar y permite explorar distintas alternativas y modalidades. Así, la lúdica como experiencia cultural se considera inherente a la naturaleza humana que complementa las dimensiones psíquica, social, cultural y biológica del sujeto (González, 2014).

En otras palabras, la lúdica desde la cultura permite que el estudiante explore otras opciones para aprender lo propuesto en el aula, sin restringirse, favoreciendo la consideración de otros mundos como el artístico, a través de expresiones plásticas, escénicas y musicales, para reconocer elementos que pueden afianzar y desarrollar sus conocimientos teniendo en cuenta sus gustos, intereses, posibilidades y habilidades. Esto motiva en los escolares las actitudes de curiosidad, experimentar y reflexionar sobre su proceso formativo y, además, la aplicación de dichos conocimientos en la escuela y la vida social.

Al desarrollar programas de formación que tienen en cuenta la lúdica y las artes en un contexto cultural específico se pueden trabajar distintas inteligencias, entendidas como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 2016, p. 3). Estas inteligencias pueden manifestarse en estos programas de formación, puesto que apuntan no solo al desarrollo cognitivo, sino también a diferentes habilidades y capacidades que pueden desarrollarse al aprovechar los gustos e intereses de la población con NEE. Estas habilidades se relacionan con distintas experiencias que permiten

explorar cada una de las inteligencias propuestas por Gardner (2016) y apreciar aquellas que predominan. Esto es importante para la población con NEE cuando no logra alcanzar el objetivo cognitivo de alguna área, pero sí desarrolla otros esquemas de esta naturaleza por medio de sus habilidades artísticas y socioculturales.

Igualmente es valioso el papel del contexto, los gustos e intereses de los estudiantes con NEE para potenciar otras maneras de instalarse en las aulas regulares, para avanzar en un trabajo continuo y de mayor interés para los escolares. Se busca trabajar ese conocimiento no formalizado para cultivar el espíritu que contempla, además de lo académico, dimensiones estéticas que permiten una mayor participación en el aula regular y en el contexto escolar. La importancia de desarrollar estas inteligencias radica en que el docente puede apoyarse en otro tipo de experiencias que fortalezcan las habilidades de los estudiantes, favoreciendo desempeños próximos a las esferas sociales en las que se desenvolverán y usando sus capacidades para actuar y cumplir con ciertas exigencias de su entorno.

Por otro lado, el territorio epistémico *saber contextual* corresponde a la relación entre el contenido disciplinar y el saber experiencial. Toma en consideración la experiencia de los docentes y su formación académica, de tal forma que su conocimiento puede transformarse a partir de diferentes situaciones a las que se enfrenta el docente con la población con NEE (figura 2).

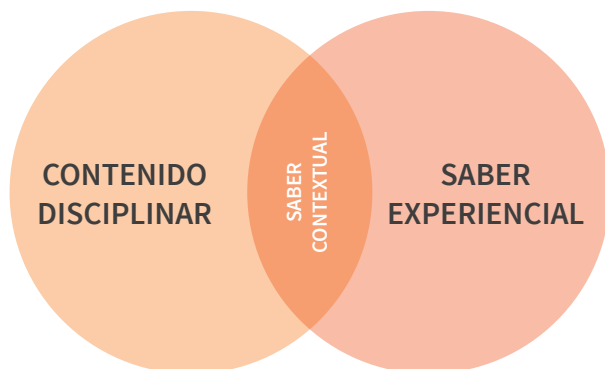


Figura 2. Territorio epistémico saber contextual

El contexto tiene un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que a partir de él los docentes proponen diferentes estrategias que llevan al estudiante con NEE a mejorar las condiciones para aprender de acuerdo con sus capacidades. Dichas estrategias surgen del conocimiento, formación profesional y de la experiencia adquirida por el docente durante su desempeño laboral. Así, el contexto permite identificar diferentes alternativas formativas para la aplicación de estrategias acordes con las necesidades de la población, ya que ahora posee dos sentidos:

Uno es como entorno semiótico, compuesto por el universo de significaciones, discursos y representaciones. El otro sentido es como situación, es decir, el término contexto designa el marco y las circunstancias en las que se sitúa el encuentro entre los actores y su interacción. Se señala que el contexto se encuentra compuesto por el marco, que es donde se sitúa el encuentro social, es tanto entorno físico, como la temporalidad en la que sucede; la escena, que incluye la relación que une a los actores, y la dinámica, motivos, intenciones que los impulsan al encuentro, así como las estrategias comunicativas empleadas. (Rueda *et al.*, 2014, p. 22)

El contexto incluye el entorno, su significación a partir del conocimiento docente y las sensaciones producidas en los diferentes momentos y espacios en los que se produce la actuación profesoral. El conocimiento del contexto de los estudiantes con NEE permite acercarse a las diferentes realidades en las que se encuentran inmersos, para generar procesos de inclusión más asertivos con dicha población. Por esta razón, los contextos desempeñan un papel importante en la comprensión de los diferentes comportamientos y formas de aprendizaje de los estudiantes con NEE, ya que el docente adquiere nuevo conocimiento del entorno y lo emplea para alcanzar los objetivos trazados con esta población. Es importante comprender que los contextos cambian de acuerdo con las situaciones y características de la población escolar, que también influye en la toma de decisiones para la aplicación de estrategias pedagógicas más apropiadas, puesto que las transformaciones para los estudiantes no son solo de orden físico, sino que influyen en su desarrollo social y emocional, así como en sus habilidades y capacidades.

El tercer territorio epistémico corresponde al *aprendizaje autónomo*. Este se encuentra en la relación entre contenido pedagógico y acciones críticas que involucran la necesidad del docente de recopilar información para identificar diferentes tipos de NEE, reflexionar sobre dichos hallazgos para definir características centrales y trazar rutas pedagógicas consecuentes (figura 3).



Figura 3. Territorio epistémico aprendizaje autónomo

De esta forma, revisar materiales que pueden utilizarse para desarrollar destrezas y habilidades en esta población, así como aplicar estrategias que le permitan al docente avanzar en procesos de aprendizaje significativo con los estudiantes, implica un proceso de aprendizaje autónomo por parte del maestro en el que se procura profundizar en la información sobre la población con NEE, las políticas que surgen a partir de esta y la aplicación e importancia de las mismas. En este sentido, se debe indicar que el aprendizaje autónomo se refiere a

Un proceso en el que la propia persona autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos. El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado a la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje. (Cárcel, 2016, p. 54)

Además, los docentes pueden intercambiar con sus compañeros experiencias, estrategias y metodologías con la intención de proponer orientaciones pedagógicas a los estudiantes con NEE y mejorar su quehacer. El aprendizaje autónomo del docente permitirá un diálogo de los conocimientos que tiene sobre las capacidades diferenciadas de aprendizaje y la política educativa propuesta para su implementación en el contexto escolar.

El territorio epistémico referido a la *sensibilización docente para la inclusión* surge de la relación entre contenido pedagógico y acciones propositivas. Este involucra la socialización de experiencias educativas en diferentes contextos, con la intención de fortalecer estrategias propias y nuevas, para generar actitudes solidarias, incluyentes, comprensivas y tolerantes del docente hacia la población con NEE (figura 4).

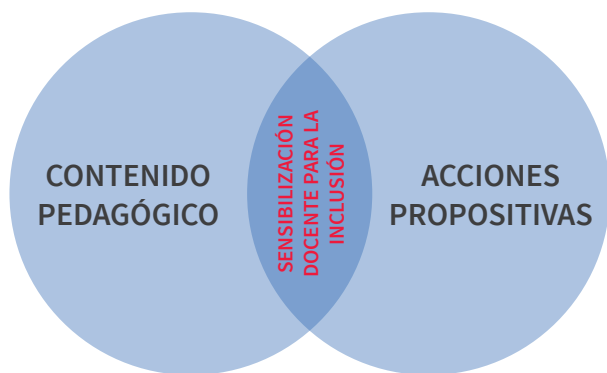


Figura 4. Territorio epistémico sensibilización docente para la inclusión

La sensibilización se presenta como un cambio de postura frente a situaciones que expresan en contexto capacidades diferenciadas en relación

con las NEE. Por ello, “es importante el proceso de sensibilización como estrategia para originar cambios actitudinales y mentales que rompan las cadenas de la uniformidad y la discriminación, involucrando a los agentes sociales para concienciar y adquirir actitudes que conlleven a la igualdad” (Barrera, 2012, p. 62). En este sentido, es importante que el docente sea sensible a contextos diversos, en términos de capacidades, para tomar una posición pedagógica flexible hacia la población con NEE en los contextos escolares. Este proceso hace referencia a que el docente promueva la transformación de su práctica al pensar en las condiciones que tienen los estudiantes con NEE presentes en las aulas regulares, además de reconocerlos como sujetos de derechos que pueden contribuir en su entorno.

La sensibilización y reflexión docente permiten reconocer las diferencias y la equidad en los procesos de inclusión educativa con personas con NEE. Esta sensibilización no se debe hacer solo a partir de la experiencia, sino que debe estar apoyada en una reflexión pedagógica continua como parte de la formación docente inicial o permanente. Esta debe orientar cambios en la concepción, postura y atención a la población con NEE, ya que cuenta con habilidades y capacidades que ayudan a mejorar el entorno escolar, familiar y social.

El último territorio epistémico corresponde a la *actuación docente*, cuya relación se establece entre contenido pedagógico y saber experiencial. En este se valora la importancia de la formación permanente docente, en los procesos de inclusión educativa, y de la orientación de un trabajo desde didácticas específicas, áreas escolares, intervención e innovación pedagógica, teniendo en cuenta el tipo de discapacidad presente para proponer una actuación más próxima a las necesidades que se presenten en el aula. Esta relación se expresa en la figura número 5.



Figura 5. Territorio epistémico actuación docente

La actuación docente se legitima socialmente en relación con las funciones que debe cumplir el docente en la escuela. Esta actuación se puede definir cuando

el cuerpo de profesores debe desarrollar una serie de funciones propias de su labor, llegando así a plantear los diferentes caminos a seguir para la consecución de las metas básicas, que cada docente debe cumplir al frente de un grupo. (Prieto, 2008, p. 329)

En otras palabras, la actuación docente se define por las necesidades que surgen en el contexto escolar frente a población diversa, tales como infraestructura, relaciones sociales y culturales. Por tanto, la práctica de los profesores puede presentar variaciones que podrían afectar positivamente su quehacer en beneficio del desarrollo de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. Tener en cuenta la disposición personal y responsabilidad social del docente, así como sus capacidades profesionales, puede impactar la formación de los escolares y fortalecer una cultura institucional democrática (Robalino *et al.*, 2005).

Además de cumplir con las exigencias que establece la sociedad, el docente debe tener un buen desempeño en su labor cotidiana para abordar los retos que se presentan en la escuela. De igual manera, debe plantear diferentes estrategias, liderar las acciones educativas de organización y evaluar de forma integral, teniendo en cuenta que las políticas públicas y el contexto están en constante cambio y, por lo mismo, generan nuevas condiciones laborales dentro de las instituciones educativas. Es importante un desarrollo simultáneo entre políticas educativas con un carácter incluyente y el proceso de formación docente que permita estar en la vanguardia, ello para atender a la población escolar sin actuar de manera excluyente de forma directa o indirecta.

Conclusiones

Los resultados presentados indican que los territorios epistémicos caracterizados tienen que ver con las relaciones necesarias e integradas entre conocimiento teórico y práctico, lo que plantea una convergencia fundamental entre los dos. Esto propone una transformación en la consideración de esquemas independientes entre experiencia y teoría, que solo se reconocen de manera autorreferencial con respecto a dichas relaciones. Por ello, la continuación y conjunción entre procesos de formación inicial, permanente o complementaria puede constituirse por iniciativa propia del docente o por procesos de cualificación formales sobre la inclusión educativa.

Es de resaltar que aunque es un tema importante y actualmente tiene una mayor atención, hay limitaciones en su materialización en las aulas regulares. A pesar de que las escuelas se declaran diversas e incluyentes en teoría, en la práctica asumen posturas en las que se etiqueta a los estudiantes con NEE como especiales y diferentes a una condición que se considera normal. Esto se relaciona con las resistencias que expresan los docentes frente a la atención a esta población, con las debilidades conceptuales y pedagógicas que manifiestan sobre condiciones diferenciales

de aprendizaje que limitan su acción y con la actitud de la comunidad educativa que no permite que los estudiantes con NEE asuman los retos formativos de acuerdo con sus capacidades.

Por tanto, es importante que las universidades y centros de formación superior apunten a trabajar estas dificultades, falencias o vacíos para mejorar el trato hacia la población con NEE. Los territorios epistémicos encontrados se constituyen en una fuente de orientación para sugerir maneras alternas de intervención académica con docentes, ya sea en formación o en ejercicio, que fortalezcan los conocimientos o saberes de la inclusión educativa y que faciliten el diseño e implementación de nuevas estrategias de trabajo con dicha población. Los aspectos expresados resultan importantes en la armonización necesaria entre políticas educativas de inclusión y acción pedagógica de los docentes para avanzar en procesos de cualificación intencionados, conscientes y focalizados sobre necesidades educativas especiales, que planteen, desde sus resultados, aportes significativos a esta comprensión.

Referencias

- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Posgrado*, 18(1), 36-45.
- André, C. (2009). *A Prática da pesquisa e Mapeamento Informacional Bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: Impactos na formação de professores* [tesis doctoral. São Pablo: Universidad de São Pablo]. Biblioteca Digital USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15122009-095048/pt-br.php>
- Barrera, A. (2012). El proceso de sensibilización como metodología para la aceptación y reconocimiento del ser. *Revista Senderos Pedagógicos*, 3(3), 59-70.
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 78-94.
- Cancio, M. (2005). Concepto de diversidad. En B. Silva y L. Almeida (ed.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1079-1095). CIED.
- Cárcel, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa*, 5(3), 52-60.
- Castillo, M., y García, P. (2017). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros y Rostros del Saber*, 2(1), 75-86.

- Cruz, R., Medina, C., Valenzuela, O., y Vejar, A. (2017). *Cómo fundamentan los docentes sus decisiones didácticas en establecimientos que atienden a niños de familias económicamente pobres en la Provincia de Concepción* (tesis de pregrado. Universidad de Concepción, Chile). Repositorio UDEC. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2419/3/Tesis_Como_fundamentan_los_docentes_sus_decisiones.pdf
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: Teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- González, C., Marín, N., y Caro, M. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 215-234. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8128>
- González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 367-377.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)*. MEN.
- Montañez, G., y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(1-2), 120-134.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2008, noviembre). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. En *Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra, Suiza.
- Ortega, J. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento "disciplinar" del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios*, 1(45), 87-102. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios87.102>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>
- Pegalajar, M. (2013). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de educación especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.
- Puente, W. (2005). *Técnicas de investigación*. <http://www.rppnet.com.ar/tecnicasdeinvestigacion.htm>
- Robalino, M., Valdés, H., Cuenca, R., Rizo, H., y Astorga, A. (2005). ¿Actor o protagonista? dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, (1), 6-23.
- Rodríguez, L. (2013). Uso de la UVE heurística en la formación investigativa universitaria. En D. Rodríguez (ed.), *La educación geográfica ante los retos del siglo XXI* (pp. 93-102). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rodríguez, L. (2015). Aproximaciones a la conceptualización de territorio epistémico. En W. Mora (ed.), *Educación en ciencias: experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura* (pp. 107-123). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rueda, M., Alonso, A., Guerra, M., y Martínez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 2(2), 9-36.
- Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18.
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Sousa de, S. (2014). *Epistemologías del sur*. Akal. Sousa de, S. (2014). *Epistemologías del sur*. Akal.