

Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva - Huila - Colombia

Sandra Milena González Valenciano

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea de investigación: Currículos para la inclusión

Neiva, 12 de junio de 2024

Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva – Huila - Colombia

Sandra Milena González Valenciano

Asesor

Martha Clara Vanegas Silva

Tesis de grado presentada para optar al título de Magíster en Educación para la Inclusión

Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación para la Inclusión
Neiva, 12 de junio de 2024

Índice de contenido

1. Introducción	8
2. Formulación del problema	10
2.1. Planteamiento del problema	10
<i>2.1.1. Pregunta de investigación</i>	13
2.2. Justificación de la propuesta	13
3. Antecedentes	16
3.1. A nivel internacional	17
3.2. A nivel nacional	19
3.3. A nivel regional	21
3.4. A nivel local	23
3.5. Tendencias	25
4. Objetivos de la investigación	27
4.1. Objetivo general	27
4.2. Objetivos específicos	27
5. Marco referencial	28
5.1. Marco contextual	28
5.2. Marco conceptual	30
<i>5.2.1. Sobre el concepto de inclusión y educación inclusiva</i>	30
<i>5.2.2. Sobre el concepto de barreras y barreras didácticas</i>	32
<i>5.2.3. Sobre las prácticas pedagógicas</i>	35
<i>5.2.4. Sobre la discapacidad intelectual</i>	41
5.3. Marco legal	42
6. Metodología	45
6.1. Enfoque metodológico de la investigación	45
6.2. Diseño de la investigación	46
6.3. Técnicas de recolección de información	47
<i>6.3.1. Técnica: Grupo de discusión</i>	48
<i>6.3.2. Técnica: Observación participante</i>	48
<i>6.3.3. Técnica: Entrevista en profundidad</i>	49
<i>6.3.4. Técnica: Taller</i>	50
6.4. Instrumentos de Recolección de Información	51

6.4.1. <i>Protocolo del grupo de discusión</i>	51
6.4.2. <i>Protocolo de la entrevista en profundidad</i>	51
6.4.3. <i>Formato de observación</i>	52
6.4.4. <i>Protocolo del taller</i>	52
6.4.5. <i>Diario de campo y dispositivo electrónico</i>	53
6.4.6. <i>Matriz consolidada de resultados</i>	53
6.5. Población	53
6.5.1. <i>Muestra</i>	54
6.6. Procedimiento	55
6.7. Plan de análisis de la información y Plan de apropiación social del conocimiento	57
7. Consideraciones éticas	63
8. Resultados	64
8.1. Categorial central Barreras didácticas	64
8.1.1. <i>Categoría axial Currículo estructurado</i>	64
8.1.2. <i>Categoría axial Formación docente</i>	67
8.1.3. <i>Categoría axial Participación de las familias</i>	69
8.2. Practicas pedagógicas	70
8.2.1. <i>Categoría axial Planeación pedagógica</i>	71
8.2.3. <i>Categoría axial Reflexión de la práctica</i>	72
8.3. Discapacidad intelectual	72
8.3.1. <i>Categoría axial Dificultades de los estudiantes</i>	73
8.3.2. <i>Categoría axial Apoyos adecuados</i>	74
5.5. Sobre la categoría central Barreras didácticas	77
5.5.1. <i>Currículo estructurado</i>	78
5.5.2. <i>La Formación docente</i>	81
5.5.3. <i>Participación de las familias</i>	83
5.6. Sobre las practicas pedagógicas	85
5.6.1. <i>Planeación pedagógica</i>	86
5.6.2. <i>Reflexión de la práctica</i>	88
5.7. Sobre la discapacidad intelectual	89
5.7.1. <i>Dificultades de los estudiantes</i>	90
5.7.2. <i>Apoyos adecuados</i>	92
9.1. Estrategias	94

11. Recomendaciones	110
Referencias	112
Anexos	123
Anexo 1. Consentimiento informado a la institución	124
Anexo 2. Consentimiento informado docentes	126
Anexo 3. Asistencias docentes	129
Anexo 4. Formato diario de campo	131
Anexo 5. Protocolo técnica Grupo de discusión	132
Anexo 6. Protocolo técnica Entrevista en profundidad	141
Anexo 7. Formato matriz Observación participante	147
Anexo 8. Protocolo técnica Taller	149
Anexo 9. Matriz presentación de resultados por técnica	154
Anexo 10. Matriz consolidado de resultados y contraste teórico	155
Anexo 11. Evidencias fotográficas aplicación de los instrumentos.	155
.....	160
.....	161

Lista de figuras

Figura 1. Categorías abiertas	61
Figura 2. Categorías axiales	61
Figura 3. Esquema ecológico	95

Resumen

Esta investigación en un marco inclusivo retomó aspectos relevantes de las prácticas pedagógicas de los docentes del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva, donde a través de un profundo análisis se buscó la comprensión de una realidad vivida, referida a unas barreras didácticas presentes como obstáculos que han surgido para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad intelectual. Por lo que, se propuso establecer la afectación de estas barreras realizando una identificación de las mismas, con la caracterización de las prácticas pedagógicas cotidianas para finalmente sugerir estrategias que permitan fortalecerlas.

Metodológicamente se desarrolla una investigación cualitativa con un diseño fenomenológico, aplicando técnicas como el grupo de discusión, la observación participante, la entrevista en profundidad y el taller, aplicadas a los 7 docentes de la institución. Los resultados revelaron los desafíos que enfrentan los docentes con las incongruencias frente a la atención que deben recibir los estudiantes que requieren apoyo en sus procesos educativos, es así, como se logró develar elementos comunes entre los participantes, siendo el currículo, la formación docente y la participación de las familias las barreras más marcadas en la organización de las prácticas pedagógicas. Se concluye, con la persistencia de una educación tradicional, alejada de una mirada institucional que reconoce y valora la diversidad de las aulas, siendo los docentes conscientes de las transformaciones requeridas pero desorientados para actuar. Por lo anterior, se logra perfilar un esquema estratégico desde un enfoque ecológico que responde a las necesidades de esta población.

Palabras clave: barreras didácticas; prácticas pedagógicas; discapacidad intelectual; educación inclusiva.

Abstract

According to an inclusive framework, this research took up relevant aspects of the pedagogical practices from teachers of Gimnasio Humanístico María Auxiliadora in Neiva, where through a deep analysis, an understanding of a lived reality was sought, referring to some didactic barriers presented as obstacles that have emerged to work on students with intellectual disabilities. Therefore, it was proposed to establish the impact of these barriers by identifying them, with the characterization of daily pedagogical practices to finally suggest strategies that allow them to be strengthened. Methodologically, a qualitative investigation is developed with a phenomenological design, applying techniques such as the discussion group, participant observation, in-depth interview, and workshop, applied to the 7 teachers of the educative institution. The results revealed the challenges teachers face with inconsistencies in the attention that students who require support in their educational processes should receive, thus, it was possible to reveal common elements among the participants, in which the curriculum, teacher training and family participation were the most remarkable barriers in the organization of pedagogical practices. It concludes with the persistence of traditional education, far from an institutional perspective that recognizes and values the classrooms diversity, with teachers that were aware of the required transformations but become disoriented to act. In accordance with the above mentioned, it is possible to outline a strategic scheme from an ecological approach that responds to the needs of this population.

Keywords: didactic barriers; pedagogical practices; intellectual disability; inclusive education.

1. Introducción

Ciertamente al hablar de inclusión se ha presentado un panorama complejo tras las múltiples discusiones, posturas que han rondado el tema, lo que ha llevado a apostarle a una educación donde se valoren las diferencias de todas las personas, incluyendo aquellas que presentan condición de discapacidad, con un reconocimiento profundo de los derechos que como seres humanos poseen propiamente, lo que ha remitido a pensar en las oportunidades que subyacen en cada espacio para la superación de las dificultades que atañen la vida de cada ser, predisponiendo a una transformación social, lo que ha llevado a la reflexión, permitiendo comprender los cambios que se requieren y poder gestionar acciones contundentes, desde las políticas que rigen un país, desde las culturas que representan los diferentes valores sociales y las prácticas que se desarrollan en cada uno de los contextos sociales, educativos y familiares. De ahí, que los gobiernos estén constantemente en la tarea de mitigar los diferentes factores que enmarcan la exclusión, lo que ha venido generando desigualdad y discriminación en la sociedad por años.

Desde los compromisos adquiridos por los países con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018), se dio apertura para tomar decisiones que dieron paso a recursos para promover sistemas educativos inclusivos y equitativos, como la Guía para asegurar la Inclusión y la Equidad, con definiciones y acciones para evaluar, crear y monitorear el progreso, dando un paso más adelante a la construcción de ese ideal de lograr una educación para todos, siendo los pasos que permitan encaminar acciones para transformar sociedades (Monsalve, 2016).

En el ámbito colombiano, este ideal se ha plasmado a través de los diferentes recursos normativos y políticos, con unas directrices para la orientación de una educación inclusiva, con normas que abarcan desde los criterios pedagógicos, didácticos y de estructuración del servicio educativo en los diferentes niveles, lo que de alguna manera ha remitido a los entes territoriales y establecimientos educativos pautas para la creación, organización y desarrollo de acciones puntuales para ser de las aulas diversas nuevas oportunidades del saber.

No obstante, este ejercicio investigativo se remitió a revisar la manera como se viene ofertando la educación en el establecimiento educativo Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva, siendo parte del sector privado, en razón del acoplo con las diferentes políticas de inclusión y equidad destinadas a la educación de los niños y niñas que llegan cada

año, puesto que, el disponer de los recursos necesarios para brindar una atención adecuada que acobije a los estudiantes en condición de discapacidad intelectual ha representado para los docentes un enorme desafío, siendo agobiados por unas barreras didácticas que han dificultado el diseño y desarrollo de las prácticas pedagógicas, determinadas por unos obstáculos en los procesos educativos que han involucrado a toda la comunidad educativa (estudiantes, familias, docentes, directivos, sociedad).

Por lo anterior, se parte de la comprensión que no son los estudiantes quienes deben adecuarse al ambiente, sino la manera como los docentes promueven las prácticas pedagógicas, por lo que, como lo expresan los autores Ainscow y Booth (2000) para los docentes resulta una tarea muy tediosa el tratar de incorporar en sus prácticas procesos inclusivos porque los lleva a cuestionar sus acciones y actitudes.

Desde esta perspectiva, a través de la academia se ha buscado llegar a diferentes espacios proponiendo unas prácticas educativas en miras a alcanzar un reconocimiento profundo del valor de la diferencia, enmarcado en un mundo de oportunidades para todos, con estrategias que lleven al cambio de vidas, de sociedades, de mentes dispuestas a apostarle a una educación que respete y valore a cada ser (Arnaiz, 2011).

Es así, como se examinaron prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva, con el propósito de conocer las barreras didácticas que han venido obstaculizando los procesos escolares, así como, las dificultades que han desencadenado, para finalmente, propiciar un espacio de análisis y reflexión hacia la co-construcción de estrategias para proyectar prácticas pedagógicas significativas.

2. Formulación del problema

2.1. Planteamiento del problema

Hablar de inclusión como lo señala Echeita (2013), es poder entenderla desde cómo se pueden propiciar o mejorar las condiciones para que todos los estudiantes disfruten de la educación. De ahí, que las aulas estén siempre enriquecidas con las diferencias de cada individuo, donde se aprenda a convivir en la diversidad, permitiendo un espacio ideal para aprender, interactuar y alcanzar un desarrollo pleno.

Desde el planteamiento de los objetivos de desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018) se reconoce el valor de orientar una educación inclusiva con equidad con atención educativa de calidad para todas las personas, embargo, el poder generar verdaderos procesos inclusivos que responda a las necesidades de todos, ha sido un reto y a la vez una gran preocupación para los sistemas educativos. Tanto así, que para el cumplimiento de las metas del ODS 4 se requiere de la superación de las barreras de acceso a la educación de calidad que todavía afectan a la población con discapacidad, bajo percepciones inequívocas que han permeado la educación mostrando la necesidad de ser replanteadas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Por ende, la discapacidad continua siendo un factor determinante en la clase de atención o educación que debe recibir un estudiante, asociado a aspectos arraigados socialmente en la manera de percibir a quienes presentan una dificultad física o intelectual, presentándolos como personas con dificultades para desarrollarse normalmente con otros, impidiendo la posibilidad de convivir, aprender y aportar a la sociedad (Palacios, 2008).

Por lo que, desde la concepción de Ainscow (2004) estas dificultades que presentan los estudiantes estarían asociadas a unas barreras referidas a la insuficiencia de recursos educativos, formativos y actitudinales, llevando al docente a crear ambientes poco favorables para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, se precisa en la necesidad de comprender la educación desde los aspectos que van más allá de los conocimientos que se pueden transmitir en el aula de clases, donde un estudiante en condición de discapacidad intelectual al igual sea reconocido, valorado y goce de un ambiente acogedor con sus pares, con oportunidades para aprender y desarrollarse integralmente.

De ahí, las prácticas pedagógicas cobran su sentido al pasar a ser consideradas como las plantean Tobón et al. (2018) como acciones conjuntas que involucre a toda la comunidad educativa que lleven a la transformación e innovación en pro de mejorar las condiciones de vida, para formar personas capaces de cuestionar, criticar, analizar, reflexionar, con la articulación de diversos saberes en un ambiente inclusivo. Para lo cual, se debe tener como base un enfoque educativo sólido, que le ayude al docente a generar los cambios con estrategias concretas para atender desde la diversidad del aula, en este caso las necesidades de aquellos estudiantes que requieren unos apoyos específicos que por su condición de discapacidad lo necesitan.

Indudablemente, estos procesos requieren ser orientados, diseñados y evaluados, con enfoques, metodologías y estrategias adecuadas para una oportuna intervención, apostándole al reconocimiento de la diversidad desde el quehacer docente, enfrentando las diversas barreras que en las prácticas pedagógicas se pueden presentar.

Ciertamente, Colombia desde la Constitución Política (1991) reconoce el derecho de todas las personas a ser tratadas con respeto, de recibir protección, educación de calidad, sin discriminación alguna, con las mismas oportunidades para gozar y desarrollarse. Por consiguiente, según el reporte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2021) las personas con discapacidad de los 7 años en adelante constituyeron el 5,0% de la población del país, siendo un total de 2.499.176,22 personas. De esta manera, se reconoció un gran porcentaje de niños que no terminaron sus estudios 69,0%, a diferencia del 4,1% sin discapacidad. En cuanto al Huila, según el DANE (2020) estaba dentro de los departamentos con una mayor proporción de personas con discapacidad, en donde esta población representó al menos el 8,5% de la población total. Estos reportes estadísticos presentan cifras enormes de la cantidad de personas que en su condición de discapacidad se han encontrado por fuera del sistema educativo.

Es así, como en concordancia con el contexto internacional y respondiendo a las necesidades del país el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2022 – 2026) frente a la educación desde la equidad y la inclusión fundamentado en el Decreto 1421 de 2017, se ha planteado aumentar la cobertura educativa con unas medias a fin de garantizar las condiciones necesarias para que todos los niños y niñas logren transitar con éxito por el ámbito educativo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

No obstante, al intentar llevar a la práctica dichas acciones en las diferentes instituciones educativas de la región, se contrasta con aquellas instituciones que aún no han logrado esa

articulación de políticas, conocimientos y estrategias pertinentes como ha sido el caso del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva, siendo un colegio que cumple con la garantía del acceso a la matrícula de estudiantes con discapacidad intelectual estipulado desde su proyecto educativo institucional (PEI), con cuatro estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual con diagnóstico médico, registrados en el Sistema Integrado de Matricula del año 2023.

Sin embargo, el colegio no cuenta con programas, rutas, políticas, ni estrategias de atención específicas para estos casos pese a lo establecido en la normatividad vigente, señalado por la misma institución educativa al no disponer de mecanismos que garanticen con efectividad el uso de herramientas de atención para los estudiantes con la condición de discapacidad intelectual, así como, frente a la apropiación en los docentes y directivos de la normatividad establecida para la atención como el Decreto 1421 (2017).

Por lo anterior, los docentes han sentido la presencia de una serie de barreras que han venido afectando sus prácticas pedagógicas interfiriendo con la intención de promover una educación inclusiva, desde la falta de formación de los docentes con carencia de conocimientos sobre políticas, normas, lineamientos, que promueven la educación inclusiva y herramientas adecuadas para ajustar sus acciones y lograr la participación y el aprendizaje de todos, además, del poco apoyo que reciben de las familias en los procesos educativos con los estudiantes. Igualmente, frente a las dificultades presentes al desarrollar el currículo del colegio con los planes de estudio, así como, las metodologías, las estrategias para la planeación y desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Así pues, al hablar de las barreras en la escuela en esta investigación se hace un reconocimiento de estas desde la dimensión de las prácticas (Ainscow y Booth, 2000), a su vez desde López (2011) quien las considera de ámbitos diferentes y en su clasificación de barreras las aborda desde la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las cuales se retoman las más recurrentes como: el diseño del currículo, la formación de los docentes para la comprensión de la diversidad y la participación de las familias.

Desde los antecedentes de este estudio se permitió visibilizar la problemática que presentan algunas instituciones educativas de la localidad de Neiva, con inconsistencias en la atención que actualmente reciben los estudiantes en condición de discapacidad al no tener las garantías necesarias que les permita disfrutar de su derecho a la educación con eficacia.

Siendo así, visible desde la investigación desarrollada por Calderón et al. (2019) la necesidad de formar a los docentes en la comprensión de la diversidad, en el diseño y la implementación de estrategias pertinentes que promuevan ambientes inclusivos, que reconozcan al estudiante desde sus particularidades y logren hacerlos partícipes en la construcción del conocimiento en los diferentes espacios educativos. De esta manera, se pudo afirmar desde este tipo de estudios como existe un vacío dentro de los procesos educativos inclusivos de los docentes, que están afectando su labor al momento de tener ese acercamiento con los estudiantes en condición de discapacidad, lo que de alguna manera está interfiriendo en los procesos escolares.

En efecto, se vio la necesidad de revisar en el interior de la institución la aplicación de políticas educativas, el currículo institucional con los planes de estudios y planeación de clases hasta llegar directamente a las prácticas pedagógicas de los docentes, por lo que, partiendo de esta revisión se determina claramente qué tan pertinente es la formación que los estudiantes están recibiendo, las barreras que les afectan y de qué manera, así como los ajustes que se pueden realizar para transformarlas y garantizar la eficiencia de la educación en esta población.

Por lo que, resultó importante atender a la concepción de Verdugo y Schalock (2010) quienes han enfatizado en la necesidad de ver la discapacidad intelectual no como factor limitante, sino, como una condición que puede mejorar si se dispone de recursos u apoyos ajustados a las necesidades del estudiante. Por tanto, solo al lograr el reconocimiento de estos estudiantes del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora como personas con capacidades para aprender de otras maneras y brindarles las oportunidades con las herramientas necesarias para su desarrollo e inmersión en la sociedad, se podrían llegar a promover en esta comunidad una verdadera educación para la inclusión.

2.1.1. Pregunta de investigación

Con base en el planteamiento surge la pregunta de investigación:

¿Cómo las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual se ven afectadas por las barreras didácticas, presentes en el Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva en el año 2023?

2.2. Justificación de la propuesta

Con el objetivo de poder ir cerrando esas brechas que a lo largo del tiempo han excluido y segregado a muchos niños y niñas por sus características personales, cognitivas, culturales,

limitando su participación y aprendizaje armónico en las aulas de clases, se han diseñado y orientado la aplicación de lineamientos y políticas educativas. Por lo que, al estipular acciones específicas con el ánimo de generar transformaciones en la gestión escolar, se ha pretendido que los establecimientos educativos públicos y privados abran sus puertas y acojan a todos los niños y niñas sin distinción alguna (MEN, 2021), sin cerciorarse que estas instituciones cuenten con las condiciones necesarias para la atención

Desde una mirada de Inclusión y Equidad se ha presentado la educación como el puente que permita generar procesos de transformación, para responder de manera pertinente a la diversidad dentro del marco de los derechos humanos, con nuevas oportunidades, apoyos y ajustes razonables, a través de políticas, culturas y prácticas inclusivas que permitan la detección y eliminación de las barreras presentes en el contexto educativo presente, involucrando activamente la participación de todos los actores: estudiantes, docentes, directivos, familias, comunidad (MEN, 2022).

Por lo anterior, cabe señalar que lograr una educación desde un enfoque inclusivo ha sido un reto para los centros educativos como ha sido el caso del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva, lo que ha llevado a los docentes a cuestionar muchas prácticas habituales, especialmente a las que refieren al trabajo con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, al querer involucrarlos activamente en sus prácticas pedagógicas y querer contribuir en gran medida en su desarrollo, para que gocen de espacios de aprendizaje apropiados para ellos, pero que se han encontrado limitadas por las barreras didácticas presentes.

De esta manera, surge la importancia de argumentar la necesidad de realizar un trabajo que permita visibilizar ante la institución una problemática que impulsa a una búsqueda dinamizadora, encaminada a que las prácticas pedagógicas de los docentes sean replanteadas implementando estrategias flexibles, que atienda las características, necesidades y capacidades que posee cada uno de los estudiantes, con el objetivo de que estas se conviertan en ejes estratégicos o puntos de partida en la eliminación de las barreras didácticas que afectan directamente los procesos educativos, garantizando la permanencia de todos los estudiantes, acoplado con acciones que implique a la familia y la sociedad.

Por consiguiente, este estudio permite hacer un aporte a la sociedad a nivel local, regional, nacional e internacional en los procesos de identificación y análisis de las barreras didácticas referidas específicamente aquellos obstáculos presentes en los procesos de enseñanza

y aprendizaje, que inciden directamente en las prácticas pedagógicas de los docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, con el propósito de conocer y profundizar sobre estas y la manera como afectan, abriendo otras posibilidades al sugerir estrategias de apoyo que le permita a una institución educativa abordar estas barreras para fortalecer los procesos educativos respetando la heterogeneidad de los estudiantes.

En efecto, el poder impulsar este trabajo de investigación representa en primera instancia un impacto social a corto plazo en el contexto desarrollado, al dar claridad a la identificación de las barreras didácticas de los actores desde su propio reconocimiento, para determinar el grado de afectación que estas barreras ha representado, promoviendo un análisis y reflexión de la gestión que vienen realizando como institución, en pro de una educación que reconoce la importancia de los conocimientos y los valores en la formación de sus estudiantes.

Por consiguiente, a mediano plazo en el presente proyecto se propuso generar un cambio en la percepción y actitud frente al tema en la comunidad educativa emergido desde las diferentes experiencias de las prácticas pedagógicas de los docentes, así como, en los respectivos ajustes que la institución considere necesarios para brindar una mejor atención a los estudiantes que llegan cada año a la institución en condición de discapacidad intelectual.

Finalmente, a largo plazo se espera que este estudio sirva de apoyo para otras instituciones que requieran profundizar en el reconocimiento de barreras y que se convierta en referente para que otros investigadores se abran camino y den origen a nuevas investigaciones sobre el tema.

Partiendo de esta referencia, se da mención a que esta investigación se convirtió en la primera que se realizó en la institución, al no encontrar resultados de otros estudios, por lo tanto, se pueden generar nuevas líneas de investigación que orienten futuras propuestas para promover el intercambio de experiencias y el desarrollo de buenas prácticas, lo cual exigiría a las instituciones a través de los docentes y demás agentes educativos buscar acciones que los liberen de las barreras didácticas, para que sus prácticas sean espacios enriquecedores donde se propongan nuevas expresiones de creatividad, unidas a constantes procesos críticos y democráticos entre este y su medio social, así como, una propuesta de política educativa que fortalezca la aplicación de los lineamientos y demás normatividades establecidas para garantizar una educación con pertinencia y calidad en todos los establecimientos educativos públicos y privados.

3. Antecedentes

A continuación, se presenta la revisión de antecedentes haciendo un recorrido por estudios relacionados al tema de la investigación donde se encuentran aportes pertinentes a la presente investigación, concibiendo otras miradas que parten de realidades, experiencias del diario vivir de los docentes y demás agentes encargados de promover la inclusión, lo que apunta a la búsqueda para alcanzar el objetivo general de este trabajo, reside en establecer en las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de estudiantes con discapacidad intelectual, la afectación de las barreras didácticas presentes en el Gimnasio Humanístico María Auxiliadora.

Por lo que, con las palabras clave: educación inclusiva, barreras didácticas, prácticas pedagógicas y discapacidad intelectual, se entró a considerar aspectos relevantes al tema de la inclusión transversalizado en cada una de las investigaciones encontradas, desde las tres dimensiones de la inclusión: las políticas, las culturas y las practicas (Booth y Ainscow, 2000) en los diferentes contextos: internacional, nacional, regional y local. De esta manera, se evidencio la presencia de diversas barreras didácticas en las practicas pedagógicas de los docentes para el trabajo con población en condición de discapacidad desde la actitud, la preparación de los docentes, el diseño de los currículos, así como el apoyo de las diferentes instituciones (estado, la familia) en los procesos de apropiación de conocimientos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se lograron relacionar algunas de las afectaciones referidas a lo emocional y aptitudinal frente a su labor al ser competentes y organizar ambientes inclusivos.

Por lo tanto, se recogieron estudios desde los diferentes contextos para ser agrupados y organizados por tiempos del más antiguo al más reciente, dando un panorama de cada ámbito, lo que permitió visibilizar las tendencias halladas como: inclusión y educación inclusiva, barreras, prácticas pedagógicas, discapacidad y discapacidad intelectual. De esta forma, se dio claridad al tema de la investigación para una mejor comprensión y orientación de la misma.

Es así, como partiendo de una revisión exhaustiva de diversos trabajos, como artículos científicos de investigaciones publicados en revistas, tesis universitarias de programas de maestrías y posgrados, se determinaron muchas de las barreras que enfrentan los docentes de la institución educativa en sus prácticas pedagógicas y cómo estas afectan no solo a los docentes, sino también, a los estudiantes en condición de discapacidad intelectual en sus procesos de

aprendizaje. De tal modo, se hace mención de trabajos encontrados a través de diversos motores de búsqueda y bases de datos como son: Google Académico, SciELO, Academia.edu, Dialnet y Redalyc, así como en repositorios universitarios de universidades locales, nacionales e internacionales. En total se revisaron 50 trabajos de los cuales se exponen 23 estudios relacionados específicamente con la temática, dentro de un rango de tiempo de 8 años atrás, es decir, desde el 2016.

3.1. A nivel internacional

Para hablar de una educación que promueva la inclusión, donde se proyecten ambientes propicios para brindar una atención de calidad, que responda a la necesidades de cada estudiantes, se ha requerido más que un reconocimiento y estipulación de programas, normas por parte de los estados, es así, como en la investigación planteada por Corona et al. (2017) a partir de un trabajo de comparación entre países Colombia, Chile y México frente al tema de inclusión en la educación, se expuso como ha sido un tema de preocupación en vista de no poder responder a los requerimientos de niños en condición de discapacidad intelectual, para lo cual, se reconoce la necesidad de formar a los docentes previamente para que estén en la capacidad de hacerle frente a la diversidad de estudiantes que llegan a las aulas, con las condiciones adecuadas en recursos, infraestructura, flexibilizaciones curriculares, redes de apoyo, puesto que, al no ser propiamente atendidas llegarían hacer potenciales barreras.

Otro de los estudios revisados desde la tendencia de educación inclusiva y las barreras, se encuentra el realizado por San Martín et al. (2020) dando cuenta desde la propia voz de los docentes el valor en la gestión escolar del trabajo cooperativo entre los docentes para enriquecer los currículos y hacerlos diversificados, no obstante, en la gestión pedagógica la presencia de barreras relacionadas a la dimensión de las practicas inclusivas, reflejan la falta de actividades que involucre a todos los estudiantes, con planificaciones estándar para los grupos, sumado a esto, la actitud de algunos docente frente al tema de la inclusión, señalándose a la falta de tiempo como un factor determinante para realizar los respectivos ajustes.

Desde la investigación de Albán y Naranjo (2020), se reconoció el papel que desempeña el docente al momento atender a un estudiante en condición de discapacidad intelectual, quien debe estar preparado para enfrentar las diversas barreras que se presentan en la práctica, desde las diferentes percepciones sociales y culturales del contexto, la falta de

conocimientos en estrategias, con los respectivos ajustes que deben realizar a sus prácticas, considerando la investigación como eje fundamental para instruirse y aprender a darle sentido a la educación, desde una nueva percepción que lo oriente a descubrir y fortalecer en los estudiantes habilidades para vivir y desenvolverse en la sociedad

Un nuevo aporte a la investigación frente a la tendencia de educación inclusiva y las barreras refiere a Sisto et al. (2021) el cual profundizó respecto a la actitud de los docentes al momento de acoger la inclusión dentro de sus prácticas educativas para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad, exponiendo en los docentes la adopción de una postura negativa frente a la carencia de conocimientos en temas de inclusión y discapacidad, la falta de recursos y un trabajo colectivo en pro de mejorar las condiciones para brindar a todos los estudiantes una educación adecuada, de acuerdo a sus necesidades, enfatizando en las falencias de la organización escolar y la gestión administrativa donde se brinden espacios de formación para los docentes.

Desde esta perspectiva, se trae a consideración el estudio de Dávila (2022) al tratar el tema de la inclusión en el aula como una realidad que persiste cuando un establecimiento educativo abre sus puertas para la atención de estudiantes con discapacidad, sin garantizar las condiciones necesarias desde los planes de estudio. Lo que llevó a hacer un llamado con urgencia para que se le brinde a los docentes un espacio de formación en estas nuevas situaciones que llegan a sus aulas y un compromiso real de parte de las familias para ser orientadas hacia la comprensión del tema. Es así, como se señaló el valor de orientar la inclusión en la escuela como un lugar enriquecedor en conocimientos y el fortalecimiento de habilidades emocionales, sociales y destrezas para la vida.

De las investigaciones presentadas, se recopiló valiosa información para este trabajo, desde una mirada conceptual y analítica de cada una de las tendencias halladas, encontrando unos referentes valiosos para comprender el tema de la inclusión en la educación como un ideal con muchos desafíos, expectativas, en busca de nuevas formas que orienten un camino con acciones que respete, valore y proteja los derechos de todos los niños con o sin discapacidad, que aún se encuentra en una gran encrucijada por la presencia de unas barreras que se han perpetuado en las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes desde sus diferentes posturas, actitudes le han querido apostar a una nueva forma de educar, reconociendo su responsabilidad, no obstante, desfallecen al sentirse presionados, sin los conocimientos

necesarios, bajo currículos estandarizados, careciendo además del apoyo de parte del colegio, la familia y el estado para poder responder acertadamente a la educación que todos se merecen.

3.2. A nivel nacional

En Colombia han sido muchos los intentos políticos, organizacionales, normativos, que han tratado de orientar una educación con prácticas inclusivas desde la organización escolar con los currículos, específicamente los planes de estudio, los diseños metodológicos, con estrategias orientadas a promover la inclusión de niños con discapacidad, no obstante, aún siguen arraigadas cultural y políticamente posturas sociales, institucionales y de los mismos docentes, que se niegan a aceptar y modificar pensamientos y actuaciones que están obstaculizan estos procesos inclusivos. Es así, como en los siguientes estudios se evidencia la presencia de barreras en las prácticas de los docentes resaltando la falta de preparación de los mismos, así como la carencia de un diagnóstico y seguimiento en las instituciones para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, de igual manera, la falta de apoyo y participación de las familias.

De esta manera, se retoma a Beltrán y Gómez (2016) al presentar el contraste entre el conocer las políticas de inclusión y llevarlas a la práctica, lo cual le ha costado mucho a los establecimientos educativos al disponer de espacios para reflexionar sobre el tema y realizar las respectivas modificaciones al currículo para que sean flexibles, determinando el valor de la evaluación formativa dentro de los procesos educativos para que se valoren los conocimientos y los valores. Del mismo modo, se enfatizó en la necesidad de fortalecer la formación de los docentes y directivos para fortalecer el compromiso con los estudiantes con diferentes necesidades.

Por consiguiente, para Gómez (2017) el poder identificar los factores que afectan las prácticas pedagógicas para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad intelectual desde la percepción de los docentes, muestra la necesidad en una institución educativa para realizar los ajustes curriculares necesarios para atender las necesidades de los estudiantes que presentan discapacidad. De esta manera, fue pertinente el poder encontrar en este estudio aspectos que han estado muy marcados al abordar la educación desde un enfoque de inclusión, al referirse como factores a aquellas barreras que han estado latentes en estos intentos de poder generar procesos educativos inclusivos desde la gestión directiva con una normativa que acoja y oriente una ruta específica para la atención de estos estudiantes, además, de la falta de formación

y la actitud desfavorable de los docentes sobre la discapacidad y la inclusión, lo que indudablemente ha influido en la organización de las prácticas pedagógicas de los docentes.

A continuación, un nuevo estudio relacionado con la tendencia de educación inclusiva y práctica pedagógica, permitió nuevamente en este contexto visibilizar factores que han actuado como barreras en las prácticas, es así, como desde el trabajo de Mora (2019) frente a las actitudes de los docentes se insistió en hacer un llamado al estado con el fin de brindar las garantías, para que las instituciones educativas puedan ofertar una educación inclusiva, representado en los recursos necesarios en material, capacitaciones a los docentes, una persona especializada que pueda ayudar a orientar los procesos educativos con los estudiantes que presentan discapacidad, por tanto, el hecho de que una institución reciba estudiantes con diversas características no significa que esté cumpliendo con las políticas de inclusión, cuando no tiene una estructura coherente u organizada que permita la atención de todos los estudiantes, por ende, los docentes terminan solos, con toda la responsabilidad para hacer frente al reto de promover prácticas pedagógicas inclusivas.

Por otro lado, en la investigación de Ruiz (2020) los docentes fueron conscientes de las grandes dificultades que causan el no disponer de conocimientos, metodologías, estrategias que conduzcan a una educación que responda a las necesidades de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual, cayendo en prácticas tradicionales, integradoras, limitando con ello la participación activa y el aprendizaje de todos. Por lo que, al hacerse necesario la implementación de planes individualizados de ajustes razonables (PIAR) son pocos los docentes que se comprometen con estos, por la falta de tiempo en orientar y hacer el debido seguimiento a estos procesos, obteniendo al final resultados negativos.

Ahora bien, Osso (2021) plantea desde su investigación la dinámica dentro de los procesos de inclusión que pueden convertir las barreras para el aprendizaje en facilitadores, donde retomando a Booth y Ainscow (2000) la determinación de las barreras permiten visibilizar esos vacíos que impiden que una persona pueda disfrutar de un ambiente de oportunidades para aprender y convivir con otros, de ahí el valor de poder reconocerlas y empezar una búsqueda de nuevas formas para dinamizar los procesos educativos inclusivos. Lo que llevó a los docentes a cuestionar sus prácticas desde la falta de preparación en metodologías y herramientas pedagógicas, la manera de evaluar, así como la actitud de los mismos frente a estos estudiantes que requieren unos apoyos específicos. De esta manera, se abre paso a plantear estrategias que

permitan mitigar barreras, partiendo de involucrar a toda la comunidad educativa en ser partícipes de procesos de formación frente al tema de inclusión, para el manejo de estrategias pertinentes, promoviendo además, la participación e intercambio de saberes entre docente y estudiante de la mano de un trabajo colaborativo, con relaciones de empatía y respeto.

Finalmente, se retoma el estudio de Rosero et al. (2021) que presentó unas variantes en la actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, mostrando una actitud poco favorable en los docentes que llevan más tiempo laborando, frente a quienes tienen poco, así como, el grado de dificultad que les causa el trabajar con esta población en vista de necesitar otros recursos que permitan brindar una atención adecuada, puesto que no disponen de los conocimientos para generar estrategias, así como del apoyo y disposición por parte de la institución educativa, de los mismos docentes, estudiantes y de las familias.

Dentro del contexto colombiano conocer la relación existente entre las diferentes tendencias, enmarca una problemática que ha trascendido por el tiempo involucrando las políticas, las culturas y las prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2000) de una sociedad que ha perpetuado ideas, percepciones, actitudes, que han dado origen a las barreras que enfrentan los estudiantes en condición de discapacidad intelectual al momento de llegar a las aulas de clases buscando un lugar donde se brinde conocimientos, valores, oportunidades para desarrollar y fortalecer capacidades que les permitan resolver situaciones del diario vivir, donde son los docentes quienes desde su rol han de darle sentido a su quehacer con prácticas pedagógicas creativas e innovadoras, movilizandolas acciones transformadoras que contribuyan a reestructurar la educación, a mover las piezas de una sociedad sesgada pero con esperanzas.

3.3. A nivel regional

Dando continuidad a la revisión de antecedente a nivel regional se encontraron unos trabajos de investigación que abordaron la inclusión dentro de las prácticas pedagógicas de los docentes, como agentes activos propulsores de una educación que en la búsqueda de rutas para garantizar el acceso y la calidad de la educación de todos los estudiantes con o sin discapacidad, fueron limitados por la presencia de unas barreras que dificultaron los procesos educativos, llevándolos a reflexionar y a considerar nuevas propuestas que al ser atendidas serían la base para generar transformaciones, que lleven al alcance de los objetivos que cada institución propone desde su PEI.

En este sentido, en el estudio de Castellanos y Vega (2018) se expuso el temor que representó para los docentes de instituciones tanto públicas como privadas el hecho de no poseer los conocimientos necesarios para una educación que atiende las particularidades de cada uno de los estudiantes, a pesar de conocer el valor de la inclusión en la educación y aceptar a estudiantes con dificultades o excepciones, lo que se traduce en formación constante para los docentes que lleven al fortalecimiento de las capacidades para realizar un trabajo que involucre el quehacer con las nuevas situaciones que se presentan a diario. Es así, como las prácticas pedagógicas que cada docente ha logrado proponer desde sus experiencias, saberes, han sido impregnadas por el temor de fracasar al no estar debidamente fundamentadas.

Por otra parte, autores como Ordoñez (2020) a través de un ejercicio investigativo logró la inmersión en las prácticas pedagógicas de una institución educativa oficial de la región, encontrando las dificultades que viven los docentes en el trabajo con sus grupos cuando hay estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad, puesto que, diseñar y desarrollar actividades que promueva la participación y el aprendizaje de todos ha conllevado a tener que emplear más materiales, otras estrategias, con los cuales no cuentan, justificándose en la carencia de recursos, conocimientos, espacios para atender a esta población, donde a pesar de ser docentes que conocen el significado de una práctica pedagógica en su actuación muchos reflejaron lo contrario, prácticas conductistas e integradoras.

Posteriormente, con los estudios de Hernández y Silva (2022) y Sánchez y Saavedra (2022) se dio la posibilidad de conocer a través de la experiencia de aplicación de un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), un estrategia inclusiva que orientó un ejercicio dinámico en un estudiante en condición de discapacidad intelectual, dando como resultado el valor de realizar una correcta valoración de las dificultades y capacidades que posee un estudiante, para determinar acciones que se acoplen a las necesidades de este dentro del contexto en que se desenvuelve predisponiendo los recursos requeridos para una adecuada atención. Si bien, esta estrategia le permitiría a cualquier institución concretar rutas de atención hacia esta población, para ser incorporadas en el PEI ajustándose a las exigencias de sus estudiantes, no obstante en los docentes está el proceder, para ello, se ha de incitar a la capacitación de los docentes en habilidades para comprender y aportar desde su rol, acompañado de acciones que involucre a las familias, la comunidad y al estado, así como, ha sido señalado en estudios que han demostrado la necesidad de formar a los docentes en la atención de los estudiantes con

discapacidad para generar espacios de planeación de las prácticas pedagógicas desde la reflexión de las mismas (Timoté, 2020; Hernández y Silva, 2022; España y Varón, 2022).

De hecho, desde el PEI que desarrolle cada establecimiento educativo y la manera como se promueva la inclusión en este, se puede lograr la articulación con acciones contundentes que lleven a una institución a transitar por un camino de barreras o de oportunidades, abriendo o cerrando la brecha entre educación para unos y educación para todos. Por lo que, a pesar de ser una tarea difícil, el hecho de mantener el ideal de poder contribuir en la construcción de un mejor mañana para estos niños ha llegado a hacer la gran motivación para muchos docentes dar sus primeros pasos así estén acompañados de temor e inseguridad.

3.4. A nivel local

La siguiente agrupación de investigaciones se da a partir de la preponderancia de las tendencias en cada uno de los contextos relacionados y la manera como se continuaban asociando para dar cuenta de situaciones cotidianas que se han presentado en los diferentes contextos bajo un perfil de carencia, de limitaciones, de dificultades, que llevaron a los docentes a inquietarse y en algunos casos tomar iniciativas propias y colectivas para mejorar sus prácticas y las percepciones sociales que culturalmente han afectado la educación, requiriendo de un trabajo cooperativo, solidario, de concientización sobre el valor de la diversidad en la sociedad.

Se parte de la investigación de Santana y Mendoza (2017) quienes realizaron una reflexión profunda sobre los procesos de inclusión desarrollados en el municipio de Neiva frente a las políticas educativas de inclusión, siendo la base para garantizar unos procesos inclusivos para atender estudiantes en condición de discapacidad, las cuales más que promover en las instituciones educativas condiciones para la atención de esta población generaron procesos integradores. De esta manera, se señaló el deber de la entidad municipal encargada de velar por el cumplimiento normativo para que las instituciones educativas tengan las condiciones apropiadas para acoger a esta población, desde el conocimiento de las políticas que rigen la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad tanto en los establecimientos públicos y privados, hasta la formación en el tipo de herramientas, estrategias que facilitarían estos procesos, llevando a las instituciones a realizar las respectivas flexibilizaciones del currículo, con los ajustes y apoyos necesarios.

Por otro lado, en las investigaciones de Santofimio y Devia (2017), así como, en Ángel et al. (2019) prevalece la necesidad en las instituciones educativas de emplear métodos

pedagógicos y currículos que recojan las necesidades del contexto, con las particularidades de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual, representado en los desafíos para los mismos estudiantes, los docentes y las familias, insistiendo además, en la importancia de fortalecer conocimientos sobre las nuevas concepciones y las políticas educativas de inclusión que respaldan una educación pensada en la diversidad de las aulas, desde una actitud positiva frente al tema rechazando cualquier forma de exclusión.

Por lo anterior, con la investigación desarrollada por Calderón et al. (2019) se evidenció la motivación de los docentes de una institución educativa rural de Neiva en plantear estrategias potenciando un trabajo cooperativo con la comunidad educativa, donde a pesar de limitar la educación a la adquisición de contenidos dieron prioridad a la formación en valores, con el esfuerzo por brindar un ambiente acogedor a los estudiantes que llegan a sus aulas en condición de discapacidad. De ahí que los docentes en su afán de responder a las particularidades de sus estudiantes pusieron en marcha procesos de inclusión, que fueron obstruidos por factores como la falta de fundamentación de las propuestas pedagógicas, el poco apoyo que reciben de la institución, el no disponer de una formación en estrategias, metodologías, conocimientos que los prepare para dar la pertinencia necesaria e innovación de las prácticas pedagógicas, desde el reconocimiento de la heterogeneidad de las aulas y las políticas educativas de inclusión como el Decreto 1421 de 2017 para la responder con equidad y calidad.

Seguidamente, con el aporte de la investigación de Peña et al. (2019) se dispuso una ruta de atención a la educación inclusiva para los estudiantes en condición de discapacidad intelectual, que inicio con la caracterización de la población encontrando una serie de características emocionales, comportamentales y cognitivas que han generado en los estudiantes grandes dificultades en su desempeño escolar, autodeterminación y aprecio por su ser, así como, el rol de las familias frente al poco acompañamiento en los procesos formativos. Por lo que, aclamando con urgencia el diseño de una ruta de atención u orientación para solventar las afectaciones por lo que esta población transitaba, en el estudio realizado se dio a conocer el decreto 1421 de 2017 en el cual se enmarcó la creación de una ruta de atención a la educación inclusiva.

Desde la investigación de Buitrago (2020) se encontró la postura de una institución privada que ha requerido del fortalecimiento de las estrategias didácticas para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, la cual dio cuenta de lo corto que se han quedado los

docentes en las acciones de su quehacer pedagógico por dinamizar procesos inclusivos, generando desmotivación en los estudiantes y un bajo desempeño, ante lo cual, alegaron la falta de compromiso del colegio en capacitar a los docentes y brindar el espacio para fortalecer y crear nuevas estrategias para la atención del gran número de estudiantes en condición de discapacidad que tiene la institución. De esta manera, se dispuso de una propuesta mediada por el uso de la secuencia didáctica que incluyera la resolución de problemas cotidianos, la cual sirvió de motivación en los estudiantes por aprender.

Finalmente, dentro de este ámbito resultó valioso el aporte de la investigación de Vidal y Sandoval (2022) con un trabajo que demostró la pertinencia del DUA, como herramienta pedagógica eficaz en los diferentes contextos para mitigar las barreras dentro de los procesos educativos, mostrando un impacto positivo a la hora de plantear prácticas incluyentes específicamente hacia los estudiantes en condición de discapacidad, lo que para el establecimiento educativo llegó hacer una alternativa para consolidar políticas institucionales que favorezcan la inclusión y para los docente una forma de replantear las prácticas pedagógicas

En conclusión, dentro de los estudios revisados se dio una mirada reflexiva sobre algunas estrategias empleadas en las practicas pedagógicas como el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Plan Individual de Ajustes Razonables como experiencias satisfactorias, a través del diagnóstico y valoración de las capacidades de los estudiante en condición de discapacidad para orientar nuevos procesos que respondan a las necesidades y les permita avanzar en el aprendizaje, aunque, en la práctica los mismos docentes consideran el empleo de estas herramientas como algo difícil de usar al chocar con los factores que poco le favorecen a una práctica pedagógica como: el tiempo, el currículo, la formación de los docentes y la falta de apoyo de la institución y demás actores del sistema educativo.

3.5. Tendencias

Con los estudios enunciados como antecedentes en los diferentes contextos, se procura dar un panorama amplio de la problemática que se plantea en esta investigación siendo las tendencias encontradas en estos escenarios reiterativos: la inclusión, las prácticas pedagógicas, las barreras, la discapacidad, siendo temas que han marcado la educación.

De este modo, fue importante precisar respecto a la presente investigación que a pesar de desarrollar un tema de gran interés por ser estudiado desde los diferentes contextos, con

resultados y conclusiones en muchos casos similares, invitando a las escuelas a revisar y reflexionar sobre la manera como conciben y abordan la inclusión, este estudio es particular ya que buscó indagar a fondo sobre las barreras que afectan directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, respecto a la preparación de los docentes sobre la atención a la diversidad, a la gestión escolar correspondiente a la gestiones administrativas y escolares para promover un currículo que responda a las necesidades de los estudiantes y al contexto donde se desarrolló la investigación, así como, la vinculación de las familias en estos procesos educativos. Dichas barreras han venido marcando la historia de muchas instituciones educativas afectando a los docentes dentro de sus prácticas pedagógicas, donde al tener que planear y desarrollar sus prácticas, deben iniciar por cuestionarse que tan preparados están en conocimientos, experiencia, actitudes, para luego hacer una revisión del currículo de la escuela para determinar su pertinencia y proceder a diseñar estrategias específicas, para brindar una acertada atención a estudiantes que por su condición de discapacidad intelectual, requieren de unos procesos educativos diferentes, donde tengan las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse con su grupo, donde se les brinden los apoyos requeridos para su participación como sujetos activos.

Por consiguiente, el presente estudio es un valioso aporte a los procesos de identificación y análisis de una clase de barreras didácticas que han afectado las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, dentro de un contexto que poco ha sido recorrido por los investigadores, siendo los establecimiento educativos privados al igual responsables de impartir una educación inclusiva, bajo unas políticas de inclusión que reglamenta la atención de los estudiantes en condición de discapacidad, sin garantías de cumplimiento de la normatividad, como es el caso del Decreto 1421 de 2017, entregando la autonomía para que estas instituciones educativas realicen sus propias políticas institucionales de inclusión, con los respectivos ajustes para responder a las necesidades de sus estudiante.

No obstante, en la realidad estas instituciones se han escudado en la falta de recursos económicos para suplir la necesidad de disponer del acompañamiento de un docente de apoyo u especialista, para orientar procesos inclusivos y capacitar a los docentes, las familias, a la comunidad en general. De este modo, estas instituciones han permitido el acceso a la diversidad de estudiantes pero en el momento de desarrollar los procesos inclusivos se alejan dejando la carga en los docentes quienes terminan desarrollando prácticas tradicionales.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general

Establecer en las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, la afectación de las barreras didácticas presentes en el colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de la ciudad de Neiva en el año 2023.

4.2. Objetivos específicos

- ❖ Identificar las barreras didácticas que reconocen los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual en sus prácticas pedagógicas.
- ❖ Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, para conocer la afectación de las barreras didácticas presentes.
- ❖ Sugerir estrategias que fortalezcan las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

5. Marco referencial

El siguiente apartado consta de tres elementos valiosos para la investigación; partiendo del marco contextual con la descripción del lugar donde se realizó el estudio, seguido del marco conceptual con la recopilación de teorías, posturas de diversos autores que refieren a aspectos importantes de la temática de la investigación, finalizando con el marco legal como fundamento político y normativo del contextos nacional, regional e internacional.

5.1. Marco contextual

El establecimiento educativo Gimnasio Humanístico María Auxiliadora, se encuentra ubicado en la ciudad de Neiva, capital del departamento del Huila, en Colombia, entre la cordillera Central y Oriental, posee tanto zona urbana como rural. El municipio política y administrativamente posee 10 comunas con 117 y 8 corregimientos.

En Neiva, el tipo de educación brindada parte del sistema oficial y privado desde los grados de preescolar hasta educación secundaria, ofreciendo además, formación técnica, tecnológica y profesional. Desde el año 2009 hasta el año 2024, presenta un total de 37 instituciones educativas oficiales (29 en el casco urbano y 8 en el rural, con 167 sedes: 72 en lo urbano y 95 en lo rural), con capacidad de 59.295 cupos educativos distribuidos por cada nivel y un total de 140 instituciones educativas privadas en el año 2023.

A partir del año 2019 hasta el 2022, la atención a estudiantes en edad escolar en el sector privado oscilo entre un 23% y 25%. En el sector oficial se atendió entre el 75% y 77%. (SIMAT, 2022). Así mismo, de acuerdo al último informe del MEN (2022) en Neiva se presentaron 68.875 estudiantes matriculados, de los cuales el 74% (51.538) eran del sector oficial y el 26% (17.337) del sector privado.

Por lo anterior, es importante determinar la población con discapacidad que ha sido atendida en la ciudad de Neiva bajo el sistema educativo inclusivo, siendo reglamentada por el Decreto 1421 de 2017 para la cobertura del 100% de esta población en las instituciones educativas oficiales. Para ello se remitió al informe diagnóstico unidad de gestión de cobertura educativa municipio de Neiva (2023) en el periodo 2019-2022 (p. 23), donde se registró en el año 2022 un total de 1.076 estudiantes, siendo 697 los estudiantes con discapacidad intelectual.

Es así, como para la atención de esta población, se dispone de un equipo de trabajo profesional específico para el acompañamiento en las escuelas oficiales como los son: 17 docentes de apoyo pedagógico, 2 para talentos excepcionales, 3 Tiflólogos, 10 intérpretes, 3 maestros bilingües, 3 modelos lingüísticos, 2 para el apoyo a la gestión y 1 coordinador.

Por consiguiente, el colegio hace parte de la comuna 6 al sur de la ciudad, conformada por 16 barrios. Dentro de esta se encuentran 4 instituciones educativas del sector oficial: el Oliverio Lara Borrero, Rodrigo Lara Bonilla, El Limonar, Agustín Codazzi. Así como en el sector privado con 13 establecimientos educativos: Gimnasio Mayor Andino, Colegio Campestre Padre Arturo, Gimnasio Humanístico María Auxiliadora, Colegio El Taller De Gepetto, Gimnasio Mayor Andino, Colegio Sagrado Corazón De María, Colegio Anna Vitiello, Colegio Liceo Los Farallones, Colegio La Inmaculada, Gimnasio Didáctico Mundo De Colores, Colegio Surcolombiano Timanco, Instituto Técnico y Académico Scout José Martí, Colegio Pedagógico Vygotsky, Instituto Creativo Huilense.

Dentro de la comuna se encuentra el barrio Canaima situado en el Sur de la ciudad, entre los barrios Timanco y San Jorge, con buenas vías de acceso y variedad de rutas para el transporte público. La comunidad que habita esta zona presenta un estrato socioeconómico 2, con fuentes de ingresos provenientes de la labor que desempeñan en el sector comercial y salud.

En cuanto a la cobertura educativa en esta zona se encuentran instalados 2 colegios del sector privado con educación en preescolar y básica primaria, siendo uno de estos el Gimnasio Humanístico María Auxiliadora el cual nace en el año de 1981, con una planta de personal conformada por 1 directivo, 1 asistente y 8 docentes (incluye a 1 docente solo para el área de inglés), atendiendo desde el preescolar con los niveles de párvulos, pre jardín, jardín y transición y los grados de la básica primaria, con un aproximado de 130 estudiantes, ofertando su servicio a niños en condición de discapacidad (4 estudiantes en condición de discapacidad intelectual al cierre del año 2023), a tendiendo lo establecido en la Constitución Política en los artículos 5, 13,16, 21 de la ley 115 de 1994, y el Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta el servicio educativo para todas las personas independientemente su condición. Siendo la anterior normatividad que refiere la institución en el PEI. No obstante, se reflejaron ciertas incoherencias al no tener estipulado los procesos para impartir una educación inclusiva reglamentada por el Decreto 1421 de 2017 para la identificación de las barreras, necesidades y los ajustes requeridos promoviendo la inclusión de los estudiantes que presentan la condición de discapacidad

intelectual. Así mismo, desde su propuesta pedagógica, la institución reconoce el valor de los conocimientos, los valores en la formación de los estudiantes, con una pedagogía desde el Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1983). Ciertamente, vale reconocer la importancia de estos fundamentos dentro PEI, imprescindibles en una institución que busca brindar una educación inclusiva, así como la existencia de unas políticas institucionales, un diseño pedagógico y una ruta de atención que oriente cada uno de los procesos que conlleve a la pertinencia y el cumplimiento de la propuesta pedagógica.

5.2. Marco conceptual

A continuación, se consideraron teorías, aportes de autores que han sobresalido por sus trayectorias académicas, investigativas e impactos en la construcción del conocimiento. Por tanto, para la comprensión y fundamentación de la investigación en diálogo con los relatos de los docentes, se recogió información conceptual sobre: inclusión y educación inclusiva, prácticas pedagógicas, barreras y barreras didácticas, discapacidad y discapacidad intelectual.

5.2.1. Sobre el concepto de inclusión y educación inclusiva

Se han perfilado unos autores que tras investigaciones realizadas en este campo han definido estos conceptos dando una visión clara y precisa de aspectos relevantes al tema. De esta manera, para hablar de inclusión se parte de la concepción de **Booth y Ainscow (2002)** al encontrar el sentido cuando un centro educativo en su interior evidencia que un estudiante no recibe la debida atención, es excluido o rechazado por sus características físicas, emocionales e intelectuales y por ende se requieren acciones correctivas. Partiendo de esta percepción se logra contemplar la inclusión como un medio para determinar las barreras que se pueden presentar en un contexto determinado, precisamente cuando se intenta realizar un trabajo que acoja a estudiantes en condición de discapacidad, independientemente de las políticas, las culturas y las prácticas que lo rigen. De ahí, el ánimo de exponer una nueva mirada que permita gestionar acciones que conciben el corregir y pensar en nuevas formas de trabajo que acojan las necesidades de cada estudiante, desde un enfoque inclusivo encaminado a la participación y al aprendizaje de todos en la escuela. Por tanto, hablar de una educación inclusiva ha implicado el superar el término de integración y pensar en una educación que permita disfruta de ambientes adecuados para todos los estudiantes.

Para divisar la inclusión desde los autores, se entra a considerar las tres dimensiones de la inclusión “culturas, políticas y prácticas” (Booth y Ainscow, 2002, p.17). Siendo la dimensión de las practicas sobre la cual se enmarca el presente trabajo para el logro de la identificación y el análisis de las barreras didácticas, que afectan las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual en la institución donde se realizó el estudio, por lo tanto, fue importante tener una comprensión de cada una partiendo de la dimensión de culturas inclusivas como comunidades que piensen en el bienestar de todos, en pro de generar espacios de colaboración para crear equipos de trabajo, de apoyo y protección, así como, inculcar los valores que conduzcan al reconocimiento de las particularidades de cada uno y la posibilidad de ser y hacer parte de una escuela y una sociedad que respeta la diversidad.

La siguiente dimensión exige al establecimiento de políticas inclusivas que representen la unión de los esfuerzos y la constancia en diseñar y preservar el desarrollo de una normatividad que brinde las garantías de una educación con calidad y pertinencia.

Se finaliza con la dimensión que propende fomentar prácticas inclusivas que lleve a los docentes a reflexionar sobre su quehacer y generar cambios en las estructuras organizativas del entorno escolar, para proceder con acciones contundentes dinamizando recursos físicos, humanos, intelectuales del contexto educativo que logren mitigar las barreras.

Por lo anterior, se supone la inclusión como ese medio que permite unir esfuerzo de toda una comunidad, con un trabajo unánime, donde se pueda trabajar desde una visión reflexiva, transformadora, hacia una renovación de conceptos, para abrir caminos de esperanza hacia la innovación de las prácticas, movilizandoo a más personas hacia el objetivo de hacer valer los derechos de los niños más vulnerables. Por otro lado, el comprender el concepto de educación inclusiva toma su sentido cuando se piensa en un modo de enseñar a comprender y convivir con la diversidad en aceptación, tolerancia y aprecio por las diferencias del otro (Echeita y Sandoval, 2002; Blanco y Duk, 2011).

Ahora bien, desde la postura de López (2011) se precisa el concepto de educación inclusiva al reflexionar sobre las barreras:

Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas (...) dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 41)

De esta manera, resultó relevante pensar en una postura que partió de ver la inclusión desde las falencias de un sistema educativo, pasando de ver las dificultades en la persona para centrarse en las condiciones que el mismo sistema le puede brindar para desarrollarse y vivir plenamente con otros que reconocen la riqueza de convivir en la diversidad.

Por tanto, es hora de pasar el tema de la educación inclusiva al plano real pasando el discurso a la práctica, como ha sido señalado por Arnaiz (2019) al señalar en la manera como los cambios se pueden lograr según la disposición de todos sus actores, para llevar a cabo dentro de las instituciones educativas transformaciones profundas direccionadas a replantear la organización y gestión escolar.

En este sentido, no basta con cuestionar las condiciones que representan un obstáculo, sino en la actitud para enfrentar los desafíos que demandan ser parte de un cambio que lleve a generar cambios en los procesos pedagógicos con pertinencia, innovación y creatividad

A partir de estas definiciones se presenta el tema de la educación inclusiva como un reto para todos los sistemas educativos tras los muchos intentos de comprender y perfilar el concepto, pero que, a la hora de actuar se han quedado cortos. No basta con limitar acciones desde un solo ámbito, sino, que se abarquen “procesos de aprendizaje social dentro de contextos particulares” (Ainscow, 2020, p.12). Es decir, abrir espacios de formación a todos los miembros de la comunidad, incluyendo las diferentes instituciones del estado, con el fin de formar un tejido que contribuya a la transformación.

Ciertamente, la educación inclusiva requiere una visión donde se reconozca que cada estudiante tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencias propias, por lo que, desde las prácticas educativas se deben romper esas estructuras que han venido limitando la acción del docente para responder a las necesidades de todos los estudiantes, a través de la adecuación del diseño de los currículos, las metodologías y estrategias para responder y garantizar una educación de calidad frente a la diversidad que siempre ha existido.

5.2.2. Sobre el concepto de barreras y barreras didácticas

Partiendo del planteamiento de Booth y Ainscow (2000) las barreras así como la manera para reducirlas están inmersas en el medio donde se desarrolla la inclusión, involucrando a toda la comunidad que la comprende (la institución educativa, la familia, la sociedad, el estado), actuando desde la presencia asociada a la asistencia de los estudiantes al centro educativo, con la

participación relacionada al grado de satisfacción e involucramiento de todos los integrantes en cada una de las acciones formativas, así como el alcance de los objetivos propuestos donde cada individuo demuestre lo aprendido sin recurrir a resultados de exámenes (Ainscow, 2004). Es así, como las barreras son la suma de aspectos que reflejan el funcionamiento que implica las prácticas de todo un sistema social, partiendo de reconocer los recursos con los que dispone un contexto que puede ser limitado para algunos, pero que, a la vez permite transformarlo en cambios que superan las dificultades previstas e influir en una nueva gestión cooperativa y solidaria.

Desde el enfoque desarrollado por estos autores, se presentan las barreras como esas actitudes y creencias que se desarrollan dentro de las diferentes dimensiones: culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente generan discriminación o rechazo, promoviendo ambientes con exclusión (Echeita y Ainscow, 2011). Por tanto, la identificación de las barreras es parte de los elementos claves dentro de la inclusión para orientar unas acciones que permitan su eliminación.

Por ende, tras conectar las tres dimensiones de la educación inclusiva (Ainscow y Booth, 2002) con las barreras, se presenta la clasificación desde la concepción de López (2011) concibiendo la estrecha relación entre los conceptos, es así, como se inicia definiendo “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42).

De acuerdo con el autor, las barreras en la escuela son de ámbitos diferentes clasificadas en:

Políticas (Normativas contradictorias): Leyes y normativas contradictorias

Culturales (conceptuales y actitudinales): La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado (etiquetaje)

Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje): Procesos de enseñanza-aprendizaje que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones. (López, 2011, p. 42)

De hecho, la investigación se enfocó en la anterior clasificación más específicamente en el último ámbito, el cual se vincula directamente con la dimensión de las prácticas, relacionada a las barreras didácticas como las dificultades que enfrentan los procesos que orquestan el aprendizaje e interfieren con la creación de ambientes inclusivos, a su vez, estas son categorizadas por López (2011) en cinco clases diferentes:

La primera en mencionar, indica la competitividad que se propende en el aula ante una función dinámica de apoyo entre los pares. Seguida de la gestión curricular desde una estructura estandarizada con los recursos dispuestos para acercar el conocimiento y ser asimilado por los estudiantes, con unas condiciones que difícilmente permite prepararlos para solventar las situaciones del contexto. Como otro factor se implica la forma como se adecua el ambiente escolar en cuestión de espacio y tiempo sin correspondencia frente a los objetivos de la práctica a desarrollar. Por consiguiente, se encuentra la formación del docente desde su posición contradictoria hacia la gestión de acciones, que le permita percibir la heterogeneidad de las aulas, lo que implica la preparación de este para comprenderla y modificarla, basado en la investigación dentro del proceso de instrucción. Finalmente, es señalada la familia como un apoyo fundamental en los procesos educativos refiriendo a la poca actuación que ha tenido en estos espacios.

Ante lo expuesto, en el análisis se precisó en el impacto de las barreras que más afectaron las prácticas de los actores de la investigación (docentes), con los elementos que dieron claridad sobre la manera como han divergido los fines de la educación inclusiva, en beneficio de la atención a una población vulnerable (estudiantes en condición de discapacidad intelectual).

De acuerdo, con los autores el tener claridad en el tipo de barreras que afectan y su forma de actuar, permite generar un ejercicio operativo para buscar las estrategias de intervención en las prácticas educativas y mejorarlas. De ahí, el valor de concebir la inclusión desde las barreras presentes y las formas para contrarrestarlas llamadas facilitadores (Muccio, 2012), bajo una percepción que permita comprender que se habita en un mundo diverso con características humanas propias, las cuales más que una barrera representan el placer de poder convivir con las diferencias de los otros. (García et al., 2016)

No obstante, al dar claridad a la relación entre los concepto de Barreras y Didáctica se dispuso entender la didáctica desde el trabajo de reflexión de Zambrano (2016), quien la define como los mecanismos empleados para acercar al estudiante el conocimiento y lo interiorice, buscando el aprendizaje y apropiación del saber. En este sentido, desde la didáctica se trabaja sobre la acción del conocimiento, actuando sobre este para darle sentido a través de las prácticas cotidianas y una eficaz aplicación en el plano real. De esta manera, al no disponer de los medios eficaces que logren afianzar los conocimientos en los procesos educativos con los objetivos que

determinan el aprendizaje de los estudiantes, se condensa con los obstáculos produciendo un estancamiento emocional, intelectual y productivo en toda la comunidad.

A partir de estas concepciones se interrelacionaron conceptos llegando a la postura de concebir las barreras didácticas como esas acciones que han limitado de una u otra manera la acción de los docentes al plantear y desarrollar prácticas pedagógicas, para el fortalecimiento de las capacidades de los estudiante en condición de discapacidad intelectual, para aprender, interactuar, participar, desarrollarse íntegramente, de ahí, para el desarrollo de prácticas inclusivas se debe partir de un diagnóstico previo de estas barreras presentes en el contexto dado, para ser identificadas y comprendidas por el profesorado y comunidad, es partir de este análisis que surge el cuestionamiento ¿por qué se están presentando? ¿Cómo está afectando? ¿De qué manera se puede proceder? De esta forma, se incita a desarrollar un trabajo reflexivo y cooperativo para proceder a formar redes de apoyo encaminadas a gestionar futuras acciones de mejora.

5.2.3. Sobre las prácticas pedagógicas

La educación ha sido el camino donde se cimientan los conocimientos, por lo que, hablar de educación es comprender que esta abarca todos los espacios de la existencia del ser humano que trasciende a cada uno de los contextos. De ahí, el pensar en la labor de los docentes en los intentos constante para transformar sus acciones y dar respuesta a las exigencias de la sociedad, lo que ha implicado un cambio significativo en comprender la diversidad de los entornos y llegar a acciones concretas que conduzcan a mejorar sus prácticas cotidianas.

Dada una perspectiva teórica y metodológica en este estudio fue importante, revisar la relación de práctica pedagógica con la percepción de saber pedagógico, práctica inclusiva, competencias docentes, estrategias para la enseñanza, el currículo, entre otros aspectos que fueron surgiendo en el proceso investigativo dando la necesidad de abordar estos conceptos.

Se inició, considerando el aporte del concepto saber pedagógico recreado por Díaz (2001) al percibirlo como la recopilación de conocimientos que una persona ha alcanzado e interiorizado en sus trayectorias académicas, experiencias de vida, lo que le ha permitido dotarse de fundamentos teóricos en un tiempo determinado para ser llevados a nuevos contextos susceptibles a la transformación. De hecho, el poseer un saber pedagógico implica todo un

proceso de interacción entre el ser que quiere tomar el conocimiento y el contexto donde surge el interés, el cual lo prepara para descubrir el mundo y las múltiples formas de manipularlo.

Consecuentemente, resultó importante analizar el desempeño del docente partiendo de lo que desde sus conocimientos, su razón de ser, le puede aportar a la formación de un individuo, a la sociedad, de hecho, el considerar la reflexión de sus acciones abre el camino a nuevas posibilidades de intervención (Díaz, 2016).

Con esta mirada, se hace un llamado a los actores de esta investigación para redireccionar su quehacer pedagógico y buscar nuevas formas para comprender y dar respuesta a los problemas que han trascendido del plano institucional para ajustar las estructuras educativas.

Por consiguiente, desde Ainscow et al. (2003) las practicas inclusivas rondan la idea de configurar acciones surgidas desde las experiencias del contexto y el dialogo entre los actores, para llegar a las barreras dadas en los intentos de reproducir procesos inclusivos en las prácticas y actuar sobre estas, con un alcance de exteriorización para traer al campo educativo institucional un ejercicio diferencial en pensamiento y acción.

Ahora bien, el reconocimiento de las competencias docentes dentro de las prácticas permite fortalecer la educación desde un enfoque inclusivo considerando el aporte de Guzmán y Marín (2011), si bien el docente debe estar preparado en conocimientos para desempeñar su labor, vale reconocer unas características puntuales que refieren a la manera como abarca sus responsabilidades y pretensiones. Esto quiere decir, que para desarrollar una práctica es imprescindible tener claridad sobre los objetivos que se quieren alcanzar para conocer su campo de acción y el tipo de intervención que se requiere, para así, traspasar ese tipo de educación dedicada a la transmisión de contenidos sin sentido, sin conexión con la realidad, por lo tanto se han de establecer pautas para tipificar las competencias que se requieren para generar practicas concretas. (Guzmán y Marín, 2011). En este sentido, se presenta el acoplo de la educación inclusiva con las competencias docentes que llevan a vivir y disfrutar de la heterogeneidad de las aulas con experiencias significativas para todos.

Por lo tanto, Contreras y Contreras (2012) al considerar las prácticas pedagógicas reiteran en los docentes el valor de buscar y emplear elementos que oriente su quehacer. Es decir, para lograr el objetivo de una práctica pedagógica se han de coordinar acciones puntuales que lleven al docente a crear y desarrollar una propuesta de trabajo que le permita armonizar los propósitos de la práctica.

De esta manera, se pasa a considerar la pertinencia del concepto estrategias para la enseñanza abordada por Díaz y Hernández (2002) como esos recursos previstos para empoderar al docente en razón de su función con nuevas formas para enseñar y aprender. Es así, como los autores presentan unos aspectos que orienta el tipo de estrategias a emplear: En primer lugar, resulta indispensable considerar las particulares del estudiante, seguido del nivel de apropiación del aprendizaje con los contenidos que se esperan tratar, dando paso al objetivo a alcanzar con las tareas a desarrollar para lograrlo, a través del seguimiento del proceso desarrollado dando cuenta de elementos que dificultaron o favorecieron la enseñanza para la construcción del conocimiento o los progresos en la adquisición.

Seguidamente, se remitió al concepto de Moreno (2013) para ahondar específicamente en la acción del docente, correspondiendo a una actividad en el contexto de la educación que toma cualidades como el pensamiento y enfatiza en la implicación y concordancia entre los procesos educativos que direccionan el aprendizaje, desde una labor que comprende un trabajo unánime por una colectividad bajo el propósito particular de aportar experiencias con sentido para la vida de los educandos.

Asimismo, desde la investigación de Gómez (2017) se enmarcó un cúmulo de acciones con objetivos definidos que requieren de inversión humana y financiera, para coordinar acciones que disponga las condiciones que se requieren para organizar y desarrollar procesos educativos, con oportunidades en son de aprender, compartir y convivir con la diversidad, que garantice el involucramiento de la comunidad educativa con un compromiso de todos por la educación.

Por otro lado, con Ríos (2018) se precisó la práctica pedagógica desde los conocimientos que un docente debe disponer para fomentar unas buenas prácticas, incluyendo las propias experiencias, así como los conocimientos fundamentados teóricamente.

Por tanto, se precisa reunir en la práctica pedagógica una serie de factores que intervienen y garantizan que el diseño propuesto y el proceso desarrollado cumplan con las necesidades del contexto, soportado con los recursos y medios necesarios para atender de manera adecuada y oportuna a todo el estudiantado. De ahí, para otros autores como Royo et al. (2019) las prácticas pedagógicas son un conjunto de acciones que requieren ser planificadas de acuerdo al medio educativo, social donde se desarrollen, haciendo uso de la reflexión para analizar su quehacer cotidiano y medir las capacidades, habilidades que este dispone para responder acertadamente a los requerimientos del contexto.

Dado lo anterior, se comprende en esta investigación el valor de reconocer la inversión en conocimientos, tiempo, espacio, actores y demás recursos, así como la actitud del docente frente a la reflexión de su quehacer, como acciones determinantes dentro de las prácticas pedagógicas, donde el docente logre ser consciente de su función y el valor que representa en la vida de cada uno de los estudiantes con o sin discapacidad intelectual y los encamine hacia la construcción de una vida basada en conocimientos, habilidades, valores y actitudes de superación.

Finalmente, se retoma el aporte de Tobón (2018) mediante un trabajo de análisis de las prácticas pedagógicas bajo la percepción de exigencia de un trabajo cooperativo, que involucre a todos los actores educativos, que trasciende a los diferentes escenarios donde se desarrolla el estudiante, hacia la edificación del saber, desde un trabajo constante de intercambio de conocimientos y transformación de vidas. Lo que ha llevado a pensar en una nueva orientación de la gestión escolar, partiendo del currículo que emplean las instituciones educativas, para dar paso a la estructuración de las acciones de intervención escolar, de ahí, con el currículo desde el enfoque de la socioformación (Tobón, 2002) replantear la manera como se encuentran los currículos rígidamente estructurados (Martínez et al., 2019).

De tal manera, el poder ajustar el currículo con nuevas posibilidades para efectuar cambios en los contenidos a impartir y la manera de hacerlo, permitirá innovar las prácticas pedagógicas de los docentes, por lo que, resultó pertinente atender las características de esta nueva concepción del currículo, el cual brinda una manera de orientar la formación de los estudiantes desde sus propias necesidades por conocer e interactuar con el mundo, es así, como para Martínez et al. (2019) la clase de educación que un estudiante reciba debe prepararlo para la vida, para pensar, razonar, actuar, plantear y resolver situaciones que le permitan desarrollarse y convivir en sociedad.

Ciertamente, desde estas posturas cuando un currículo es pertinente desde su diseño como resultado de un trabajo conjunto, resulta una generación capaz de pensar y dar soluciones, dando cabida al valor del trabajo formativo que busca instruir no solo al estudiante, sino también, a la comunidad en los cimientos de una educación transformadora, que aporta y participa en este tipo de gestiones escolares para abrir las puertas hacia otras formas de ver, pensar y actuar.

Así mismo, como lo refirió Fernández (2010) un currículo educativo debe ser más práctico, acorde a las exigencias del contexto. Dicho aspecto, resulto fundamental para

comprender el currículo como base para ser articulado con las acciones institucionales y orientar estrategias para desarrollar procesos educativos con calidad y eficacia.

Igualmente, fue un aspecto tomado dentro de las prioridades para avanzar en los sistemas educativos más inclusivos en América Latina “es necesario avanzar hacia una oferta educativa flexible y diversificada” (Blanco y Duk, 2011, p. 51). Es decir, se ha esperado una educación que responda a las particularidades de cada estudiante desde sus características y las posibilidades que el sistema educativo le brinde para su desarrollo, lo que ha hecho necesario replantear las diferentes estructuras de organización escolar para hacer currículos asequibles, que recoja características, necesidades, capacidades y oportunidades para formular acciones que le apunten a tal fin.

Ahora bien, se retoma nuevamente el concepto de estrategias para abordar un aspecto de valor agregado al trabajo investigativo y dar fundamento teórico a la propuesta planteada, con el objetivo de fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual. La cual, concibió los aportes de la Bioecología del desarrollo humano de Bronferbrenner (1987) quien introduce el concepto de “ambiente ecológico como algo que se extiende mucho más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo: los objetos a los que responde, o las personas con las que interactúa cara a cara” (p.27). Siendo así, la manera de referirse a los diferentes entornos que experimenta el ser humano en su proceso de desarrollo, para lo cual, requiere de una interacción con su medio, con otras personas u elementos estableciendo vínculos sociales, afectivos, emocionales. Desde esta perspectiva, el desarrollo del ser humano se ha fundamentado en aspectos diferentes a los tradicionales:

Aquí no se destacan los procesos psicológicos tradicionales de percepción, motivación, pensamiento y aprendizaje, sino su contenido: aquello que se percibe, se desea, se teme, se piensa, o se adquiere como conocimiento y el modo en que la naturaleza de este material psicológico cambia según la exposición de la persona al ambiente y su interacción con él. (Bronfenbrenner, 1987, p.29)

De esta manera, la persona que se encuentra en un ambiente ecológico al interactuar en este adquiere la capacidad de explorar, cambiar o perseverar sus atributos. Por lo que, desde el enfoque bioecológico propuesto por el autor se determinaron unos ambientes ecológicos que contempla los diferentes aspectos de los entornos y la interrelación que se establece entre los

mismos, es así, como se han formado unas estructuras circulares pasando de una a otra formando unos sistemas, descritas según el autor:

En primer lugar se encuentra el *microsistema* refiriendo a las particularidades que cada sujeto posee, acompañado de ciertas conductas, relaciones y elementos que se encuentran en un ambiente definido.

El siguiente refiere al *mesosistema* que comprenden esas relaciones que se forman entre varios ambientes con participación activa del sujeto.

Continúa con el *exosistema* con unos ambientes donde no hay participación del sujeto pero las acciones que se den en este lo pueden involucrar.

Seguidamente, se encuentra el *macrosistema* donde se interrelacionan todos los sistemas atendiendo las ideologías con las características culturales como: las costumbres, las leyes y los valores de cada ambiente que lo involucra.

Finalmente, se concibe el *cronosistema* el cual enlaza la relación entre el sistema más próximo al individuo hasta el más externo, con influencia de los cambios evolutivos en el desarrollo del niño de acuerdo con la edad y su interacción bilateral con el ambiente circundante.

Es así, como los diseños de los sistemas pueden variar de acuerdo a las características propias de cada grupo poblacional al cual se refiera y del mismo modo cómo una persona puede experimentar unos cambios, es decir, cuando algo dentro de su sistema se ha reformado y requiere modificar aspectos en su conducta o pensamiento a lo que ha sido llamado “transición ecológica” (Bronferbrenner, 1987, p.46).

Los fundamentos en mención, con los diferentes conceptos abordados permitieron orientar un trabajo que ha recogido experiencias reales pasadas y presentes, que han afectado el campo educativo, dando una visión de transformación social, educativa, política, para forjar nuevas estructuras que pueden ser replanteadas de acuerdo al contexto que se afronte, de esta manera, promover practicas pedagógicas satisfactorias desde el interior de las aulas, para trascender e involucrar a los docentes, administrativos, estudiantes, familias, comunidad y demás organizaciones gubernamentales que velan por el cumplimiento de los derechos de los niños.

5.2.4. Sobre la discapacidad intelectual

Para abordar el tema de la discapacidad intelectual, fue preciso abordarlo desde otras concepciones que permitieron comprender aspectos relevantes para la investigación, como fue el conocer sobre el concepto discapacidad, apoyos y dificultad.

Ahora bien, la discapacidad ha sido un tema que ha marcado la historia pasando por diferentes percepciones hasta una postura humanizante. Por ende, desde la concepción de Ainscow y Booth (2000) se precisa la discapacidad como una barrera que surge de la interacción de la persona con su ambiente, donde la cultura, las políticas y las prácticas que lo rodean pueden impedir que pueda acceder, participar y desarrollarse plenamente, por estar bajo un pronóstico de deficiencia, enfermedad que lo estigmatiza.

En este sentido, hablar de discapacidad ha sido una forma de nombrar a una persona con unas características particulares: físicas, cognitivas, emocionales, sociales, que ha carecido de oportunidades para desarrollarse, aprender, convivir con otros, porque las condiciones brindadas en su contexto no han suplido sus necesidades con pertinencia, lo que ha provocado que para muchos el termino sea relativo a un problema, lo que ha llevado a un modelo a reflexionar sobre al papel de la sociedad que acoge a una persona frente a las condiciones que le brinda, para conocer qué tan capaz o incapaz puede ser esa persona para desenvolverse en un contexto determinado. Por lo anterior, el modelo social de la discapacidad entra a considerar cómo unas características específicas no son determinantes en una persona para que se le llame discapacitada, además, en la manera como la sociedad ha de disponer de recursos humanos, financieros, formativos, para prepararse en la comprensión del tema y determinar acciones para la inmersión de esta población en la vida social (Palacios, 2008).

Ahora bien, abriendo caminos dentro de las brechas que se encontraron para definir el concepto de discapacidad se presenta el relacionado a la capacidad de una persona para pensar, analizar y actuar que medicamente ha sido considerado con discapacidad. Por lo que, se entró a considerar la discapacidad intelectual desde el criterio pedagógico definido por Bautista y Paradas (2002) pensando en un estudiante que por sus características cognitivas presenta un grado de dificultad para aprender, por tanto, se han de disponer de unos recursos específicos en los procesos educativos con el fin de mejorar las condiciones de la enseñanza para crear estrategias adecuadas y fortalecer sus capacidades.

Igualmente, con el aporte de Verdugo y Schalock (2010) se aborda el modelo multidimensional del funcionamiento humano con el enfoque socioecológico, para definir la discapacidad intelectual como las limitaciones funcionales que presenta una persona en un contexto social que le impide realizar ciertas actividades. De esta forma, se fundamenta en los apoyos individualizados como estrategias para orientar procesos que ayuden a mejorar el desempeño de la persona y en la comprensión social del concepto para predisponer ambientes con justicia y equidad (Verdugo y Schalock, 2010).

En suma, el disponer de la organización de una práctica con elementos específicos en beneficio de un estudiante que lo requiere, resulta de gran apoyo a sus capacidades, las cuales serán fortalecidas y le permitirán avanzar en sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, como lo ha señalado Peredo (2016) la discapacidad intelectual debe admitir la modificabilidad de la acción del docente, frente al apoyo que le puede brindar al estudiante atendiendo las características propias del mismo y su desempeño frente a estas.

Asimismo, se resalta el aporte de Arnaiz (2019) al señalar la inclusión como un llamado hacia los docentes para mejorar la postura, actitud hacia este tipo de población que merece ser valorada y reconocida no por sus características intelectuales o deficiencias, pues que son seres humanos con los mismos derechos para aprender, participar y desarrollarse a su propio ritmo, que lo pueden lograr si reciben el debido apoyo y acompañamiento.

No obstante, los avances en este campo han obligado a la sociedad a replantear la percepción que se ha tenido sobre la discapacidad intelectual, generando nuevos conocimientos, posturas para mejorar las condiciones de vida de estas personas.

Finalmente, a partir de las concepciones expuestas en este marco se propuso divisar un tema representado en el valor que aporta a las prácticas que se tejen en los centros educativos, para orientar un trabajo reflexivo hacia la transformación de un sistema que está en constante evolución y que a hoy continúa atravesando situaciones que problematizan la acción del docente en el aula.

5.3. Marco legal

Para el marco legal de la investigación se hizo un recorrido normativo relacionado a los procesos de educación inclusiva.

Siendo así, desde la Convención sobre los derechos del niño (1989) el establecimiento de los derechos de los niños, su reconocimiento y protección de parte de los estados, asimismo,

dentro de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990) se planteó una educación básica de calidad para acoger a todos los niños y niñas, sin distinción alguna. Seguidamente, con el Foro Mundial sobre la Educación Dakar Senegal (UNESCO, 2000) se ratifica el objetivo de no a la discriminación con nuevos compromisos para alcanzar el ideal de educación para todos.

Dentro del contexto nacional a través de la Constitución Política de Colombia (1991) en los artículos 44, 67 y 68, se fija el proyecto educativo del país, plasmado como derecho de todas las personas y ofrecido como un servicio, donde el estado, la familia y la sociedad son responsables de la educación de los niños independientemente si presentan o no discapacidad.

Ahora bien, son muchos los cambios que han surgido a través del tiempo los cuales han reestructurado el sistema educativo, abriendo paso a nuevas formas de concebir la educación. Por lo tanto, con la expedición de la Ley General de Educación 115 de 1994 del Congreso de la República, se reglamenta la educación del país para dar cumplimiento a lo pactado en la Constitución Política, enfatizando en el artículo 46 donde se estipula la acogida de las personas que presentan alguna condición de discapacidad.

Por consiguiente, atendiendo al propósito de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) destinado a proteger los derechos de las personas con discapacidad, se da paso a la Ley 1346 (2009) donde el Congreso de la República aprueba La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para asegurar un sistema de educación inclusivo. De esta manera, para este mismo año se reglamenta bajo el Decreto 366 (2009) la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad.

Por otra lado, con el surgimiento de la Ley Estatutaria 1618 (2013) se reglamentan unas disposiciones específicas para garantizar los derechos de las personas con discapacidad representado en ajustes para esta población. No obstante, bajo el Decreto 1421 (2017) se perfila un servicio educativo bajo el marco de la educación inclusiva estableciendo responsabilidades y acciones a las instituciones del estado y privadas, en velar por el cumplimiento de los derechos de las personas en condición de discapacidad con estrategias específicas de apoyo pedagógico, es así, como en el Artículo 2.3.3.5.2.3.4., se planteó un trabajo que implica involucrar a todos los entes encargados para promover un ejercicio de búsqueda e identificación de barreras en la escuela con el fin de contrarrestarlas desde el enfoque de una educación inclusiva.

Finalmente, con la circular 020 (2022) el Ministerio de Educación Nacional buscó fortalecer la atención de los estudiantes que están en riesgo de ser excluidos o segregados del sistema educativo por su condición.

La anterior revisión evidencia grandes esfuerzos por tratar de comprender y elaborar acuerdos, políticas que han permitido con el fin de reestructurar el sistema educativo, con estrategias específicas para ser implementadas por las instituciones educativas respecto a la atención de personas en condición de discapacidad, no obstante, al contrastarlo con la realidad se evidencian muchos vacíos, incongruencias, así como la falta de compromiso de todos los entes que conforman el sistema educativo para promover y garantizar una verdadera educación que conduzca a la construcción de una sociedad con equidad e incluyente.

6. Metodología

6.1. Enfoque metodológico de la investigación

La investigación titulada “Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva - Huila - Colombia” se desarrolló desde el enfoque cualitativo dando lugar al análisis de las experiencias de los docentes en su ambiente natural, desde la percepción, prejuicios, sentimientos, creencias y todo lo que ha representado para estos el plantear y desarrollar una práctica pedagógica en sus grupos de trabajo con presencia de estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

Por lo que, según el autor el autor Flick (2015) el valor de la investigación cualitativa se ha constituido propiamente de un ambiente natural, con la especificidad de recoger las particularidades de su contexto y del investigador, de ahí, el sostener la idea de apreciar al investigador con un gran valor ya que este desde sus propias vivencias puede aportar al proceso aspectos significativos y aún más si hace parte de este. Al respecto, autores como Creswell (1997) se refieren al investigador como un instrumento fundamental a través del cual se recoge la información para posteriormente ser procesada sin perder el sentido de los autores.

Por lo anterior, el concebir un trabajo desde este enfoque se permitió perfilar elementos comunes entre los actores y las condiciones del lugar, que dieron paso al abordaje de una problemática con unos elementos que permitieron percibir, demostrar y flexibilizar la investigación para responder a las necesidades del contexto a intervenir.

Por consiguiente, la investigación se ha asentado en el marco metodológico cualitativo tal como lo han señalado los autores Hernández et al. (2014) al concebir la observación como eje fundamental para explorar, describir e interpretar las experiencias de los actores en su entorno natural.

Desde ahí, la elección del enfoque cualitativo considerado el más apropiado para el desarrollo del estudio, al dar mayor sentido a la búsqueda de la comprensión de aspectos relevantes de las prácticas pedagógicas de los docentes desde su cotidianidad y de las experiencias que han desarrollado en su quehacer pedagógico.

6.2. Diseño de la investigación

Dada las características de la investigación se optó por un diseño fenomenológico abordado desde la subjetividad de los actores frente a las experiencias vividas para comprenderlo y darle sentido. Es así, como según Salgado (2007) este diseño considera el valor en poder indagar a profundidad sobre aspectos comunes que le dan significado a las experiencias de unos individuos, porque, es ahí donde radica el hecho de conocer y comprender la realidad.

Del mismo modo, Martínez (2004) enfatiza en la manera de observar los fenómenos desde adentro como son vividos por los actores, sin intentar cambiar las estructuras que la rigen porque esto puede alterar los resultados y cambiar el rumbo de la investigación.

Por otro lado, Husserl (citado en Martínez, 2004) expresa el fundamento de la fenomenología en ir más allá de detallar una situación en particular, de hecho el encontrar aspectos más profundos le dan un mejor sentido a la experiencia y valor científico.

Es decir, el tener claridad en este concepto y asumirlo en el diseño de la investigación permitió comprender la realidad específica de cada actor que hizo parte del proceso y así determinarlo como el único que le puede dar el significado que le corresponde, por lo que, no se trata de limitar al investigador a describir unos sucesos que han desencadenado una problemática, sino, en buscar el origen y el impacto en las propias vivencias de sus actores, las cuales aparte de ser descritas deben ser debidamente interpretadas.

En este sentido, la fenomenología en el campo educativo se acopló con las necesidades del contexto, por lo que, ha instado en los docentes a meditar sobre los procesos pedagógicos desarrollados y en la búsqueda de nuevas formas de configurar sus prácticas para mejorarlas (Van Manen, citado en Fuster 2019).

En esta contribución desde el trabajo de Fuster (2019) se exhiben las cuatro fases del método fenomenológico hermenéutico como orientación del proceso investigativo. Es así, como se partió de la fase uno comprendida por la etapa previa: caracterizada por estar libre de prejuicios sociales, culturales de parte del investigador, con unos objetivos, antecedentes y concepciones teóricas que permitieron divisar la problemática. Seguidamente, con la fase dos referida a la etapa descriptiva se dio lugar al registro de la situación representada con las experiencias narradas por los propios docentes que hicieron parte del estudio en los encuentros destinados para ello. Como tercera fase se entró a la reflexión de la experiencia como etapa estructural para darle sentido al fenómeno, lo que llevó al análisis de los resultados partiendo del

contacto con la realidad y la percepción del investigador al tratar de darle el sentido indicado. Finalmente, en la cuarta fase se dispuso una reflexión más amplia promoviendo una discusión de los resultados en contraste con otros estudios frente al tema abordado.

Ahora bien, lograr entender esta problemática desde su realidad inmediata con el procedimiento realizado hizo más significativa esta investigación, con lo cual, se dio paso a la aplicación de una serie de técnicas con instrumentos que permitieron llegar a cada uno de estos espacios, recoger, tratar e interpretar los datos recopilados de cada una de las experiencias de los docentes y encontrar la respuesta más acertada al problema.

6.3. Técnicas de recolección de información

Conociendo los alcances de las técnicas cualitativas y atendiendo las características y necesidades específicas en el proceso investigativo, se optó por algunas técnicas que se consideraron pertinentes al intentar comprender a esta población y su problemática. Por tanto, las técnicas hacen referencia a los diferentes mecanismos que se utilizaron dentro de la investigación para recolectar los datos necesarios. Con este fin, se hizo uso en un primer momento del grupo de discusión, seguido de la observación participante, para continuar con la entrevista en profundidad, para finalizar con el taller.

A partir del grupo de discusión se dio apertura al trabajo de campo, donde se involucró a las docentes que iniciaron el año escolar en la institución con la asignación de los siete grados que dispone el cual fue dividido en dos sesiones: en la primera se indaga sobre el tema de las barreras didácticas y en la segunda sesión sobre las practica pedagógicas y la discapacidad intelectual. Posteriormente, se realizó la observación participante de las prácticas pedagógicas de la cual solo participaron los docentes que en sus grupos tienen presencia de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, con una intensidad de dos horas por grupo.

Se continuó, con la entrevista semiestructurada dirigida solamente a las docentes con los estudiantes en condición de discapacidad intelectual, con el objetivo de dar mayor profundidad a la problemática desde la postura de las docentes que a diario viven las experiencias con estos estudiantes. Finalmente, se aplicó un taller con todos los docentes de la institución para confirmar la veracidad de la información anteriormente recogida con las otras técnicas y poder presentar resultados parciales de la investigación obtenidos hasta ese momento a los docentes, del cual surgieron estrategias para el fortalecimiento de las futuras prácticas pedagógicas.

6.3.1. Técnica: Grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica que dentro de su estructura se ha caracterizado por la participación de un número reducido de personas, con el propósito de generar un dialogo e intercambio de ideas, experiencias, percepciones, entre otros aspectos propios de cada persona, con el fin de brindar comprensión y sentido al tema abordado en relación a las vivencias de los participantes (Alonso, 1996; Cervantes, 2002).

El disponer de un primer encuentro con los actores bajo esta técnica permitió profundizar aún más sobre la problemática presentada en la institución, para develar detalles que fueron importantes para la investigación. De esta manera, desde un ejercicio colectivo se realizó un trabajo con la participación de los siete docentes que fueron convocados y que con muchas expectativas decidieron ser parte. Por lo tanto, a través de dos sesiones se logró socializar, evidenciar y abstraer información relevante sobre los temas del estudio, así pues, se encontró el puente entre la forma como cada uno percibía y vivía la problemática a través de su propia realidad y de cómo esta ha trascendido a los educandos en cada uno de los espacios donde interactúan.

Por último, se tuvo en cuenta el diario de campo como instrumento para la recolección de la información, así como, el dispositivo electrónico celular para la evidencia fotográfica y toma de audios, para finalmente ser registrada en una herramienta diseñada para el análisis Matriz 1. Grupo de discusión (ver anexo 8).

6.3.2. Técnica: Observación participante

Como siguiente técnica para la investigación se dispuso de la aplicación de la observación participante donde según Campoy y Gómez (2009) el investigador hace parte del contexto donde realizara su intervención, de esta manera actúa dinámicamente en el proceso del desarrollo de la técnica, para ser aceptado como parte del grupo, con el cual comparte las experiencias sin intervenir en los resultados.

Es así, como Taylor y Bodgan (1987) refieren a la relación que se logra establecer entre el investigador y el contexto de la investigación, para poder capturar la información de forma más precisa, para lo cual, se hace mención de las notas de campo donde se registran los datos recopilados de manera detallada, lo más pronto posible, así como, el hecho de disponer de algún dispositivo para las grabaciones de videos, aunque se sugiere emplearlos con precaución y en algunos casos descartarlos porque esto puede incomodar al grupo e interferir con los resultados.

Por consiguiente, desde la misma necesidad de poder llegar a los docentes y estudiantes que directamente viven la problemática se optó por hacer uso de la técnica, donde al ser partícipe de las diferentes experiencias de los docentes con sus estudiantes en las actividades planteadas por estos, se pudo visibilizar aquellos factores que de una u otra manera han estado presentes en las practicas pedagógicas y la manera como han venido afectando directamente el trabajo con estos estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

Por ello, se propuso realizar tres intervenciones en los grupos de trabajo de los docentes donde se encontraban los estudiantes con la condición, siendo el diario de campo el instrumento empleado para registrar las notas de las observaciones y el dispositivo electrónico celular para el registro fotográfico, asimismo, la información recogida se organizó de acuerdo a unos ítems sobre la temática de la investigación, lo que permitió su registro en la Matriz 2. Guía de observación (ver anexo 8).

6.3.3. Técnica: Entrevista en profundidad

Las entrevistas cualitativas desde los autores Taylor y Bogdan (1987) son concebidas como ese instrumento que le permite al investigador estar frente a otra persona para establecer un proceso comunicativo, donde se aborda una temática particular para obtener información específica. No obstante, el instrumento para llevar a cabo dicho proceso no es una lista de preguntas establecidas en un protocolo lo cual se debe diseñar con antelación como una guía orientadora, sino, en reconocer la acción del investigador para ganarse la confianza y a través de una conversación amena logre extraer la información necesaria, partiendo de la comprensión de las mismas experiencias de los actores.

Básicamente el valor de la técnica recae en encontrarle el sentido propio a las vivencias de cada participante, para conocer y comprender los pensamientos, las emociones, las ideas, el contexto, las acciones de su quehacer cotidiano. Desde esta perspectiva, fue elegida como técnica para la investigación, puesto que, su aporte permitió profundizar en aspectos que no se lograron visibilizar en la técnica anterior observación participante.

De este modo, se organizaron unos encuentros dirigidos a los docentes que en sus grupos tenían estudiantes con la condición de discapacidad intelectual, en vista de requerir mayor profundidad de los temas frente a esta población, puesto que, son estos docentes quienes han vivido, experimentado mayores dificultades en al trabajo con estos estudiantes.

Finalmente, como herramienta para la recolección de la información se dispuso del diario de campo y dispositivo electrónico el computador y el celular para la captura de los audios, asimismo, para presentar los resultados y luego analizar la información la Matriz 3. Entrevista en profundidad (ver anexo 8).

6.3.4. Técnica: Taller

En última instancia, se acudió al taller como técnica de investigación, donde se brindó un espacio adecuado bajo un protocolo destinado a todos los docentes de la institución, con el objetivo de socializar los resultados parciales de la información recogida con las técnicas anteriores y con ello poder generar en un momento de reflexión, un intercambio de ideas entre los participante encaminado hacia la construcción colectiva de estrategias, del mismo modo, el brindar un acercamiento a otras que les podrían funcionar adaptándolas al contexto donde se encuentren.

Es así, como desde Rodríguez (2012) se considera el taller como herramienta útil para apreciar el contexto del problema, la manera en que los actores comprendían su realidad y se desenvolvían es esta, aportando nuevos elementos para orientar acciones de mejora, por lo que, se promovió un espacio dinámico, abierto para escuchar y expresar los diferentes puntos de vista de los actores y aportes que desde la experiencia fueron de valor para todos.

Tal como lo afirma Mata (2020) el taller es una técnica apropiada para indagar en contextos socioeducativos, como espacio de participación y construcción colaborativa de conocimiento, lo que permite lograr un acercamiento al problema y de forma conjunta buscar respuestas o alternativas de solución.

Desde esta perspectiva, se hizo necesario el uso de esta técnica, permitiendo a los docentes analizar sus prácticas pedagógicas, conocer otras alternativas y ser parte de una co-construcción estratégica encaminada a nuevas formas de acción.

Finalmente, como instrumento para la recolección de la información se dispuso del diario de campo, haciendo uso del dispositivo electrónico celular para el registro fotográfico y toma de audios, así como, para la organización de la información recopilada de la Matriz 4. El Taller (ver anexo 8).

En efecto, para la presentación de los resultados y el análisis las técnicas fueron codificadas a través de las siguientes convenciones:

Grupo de discusión: GD

Observación participante: OP

Entrevista en profundidad: EP

Taller: T

6.4. Instrumentos de Recolección de Información

La recolección de datos tomó su valor dentro del proceso cualitativo al buscar una interacción constante y profunda con sus actores para recoger experiencias a partir de diferentes mecanismos que permitieran tomar la información necesaria, lo que implicó el considerar las posturas de cada uno de acuerdo a la forma que particularmente se expresó en su entorno natural (Hernández et al., 2004). Así mismo, como instrumento para la recolección de la información estos autores precisan como principal instrumento al investigador, siendo a través de la actuación de este individuo que se logra la acción de capturar dichas vivencias para ser analizadas, comprendidas y generar un nuevo saber.

Ahora bien, para la presente investigación se emplearon unos instrumentos puntuales como lo fueron: los respectivos protocolos de la entrevista, el taller y el grupo discusión, además del formato para la observación participante, el diario de campo como registro de la información recopilada con la disposición de un dispositivo electrónico para el respectivo registro audiovisual y una matriz para la consolidación final de toda la información recopilada en todas las técnicas.

A continuación se describen los instrumentos de recolección.

6.4.1. Protocolo del grupo de discusión

A modo de planeación se construyó un formato que permitió estructurar dos encuentros con los docentes de la institución, desde la logística para su brindar un espacio acogedor, con una agenda clara que diera cuenta a los participantes de la organización, así como del objetivo de cada encuentro y los aspectos a abordar de manera creativa y dinámica para movilizar la atención y participación de todos (Hernández et al., 2004). De esta manera, se dispuso de una guía con el registro del paso a paso, con los aspectos claves a tratar en cada tema (ver anexo 4).

6.4.2. Protocolo de la entrevista en profundidad

Siendo entendida como la guía para orientar la aplicación de la técnica se diseñó un protocolo para las entrevistas realizadas a los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, organizada por temas: barreras didácticas, practica pedagógica y

discapacidad intelectual, con un banco de preguntas orientadoras, por lo que, la entrevista se caracterizó por su flexibilidad, donde a modo de conversación fluyeron los interrogantes, en algunos casos se vio la necesidad de ajustar las preguntas. De esta forma, se dio profundidad a la problemática, con una intervención desde lo práctico, lo ético y teórico, de ahí, se enmarcó un trabajo que con gran sutileza logró predisponer un ambiente acogedor y atrayente para los docentes, brindando seguridad en la reserva de la información suministrada y finalmente abordar dentro del propósito de la misma los objetivos de la investigación (Hernández et al., 2004). (Ver anexos 5).

6.4.3. Formato de observación

El disponer de un formato adecuado permitió tomar información valiosa de la observación participante de cada una de las clases de los docentes, para posteriormente ser organizada y comprendida. Igualmente, fue una herramienta fundamental para el registro de las demás técnicas, por lo que, según los autores Hernández et al. (2014) la observación permite establecer un paralelo entre lo observado y lo expresado por los participantes, así como, el tener claridad en lo que específicamente se busca para centrar aún más la atención o en determinar si la información ha sido suficiente o requiere de otro instrumento para su verificación.

De esta manera, se diseñó un formato llamado Matriz 2. Observación participante para el respectivo registro de los hallazgos de las observaciones, disponiendo de veinte (20) ítems correspondientes a la temática de la investigación: barreras didácticas (ítems), práctica pedagógica (ítems) y discapacidad intelectual (ítems) (ver anexo 6).

6.4.4. Protocolo del taller

Un último protocolo permitió darle el cierre al trabajo de campo planeado como encuentro final con todos los docentes para compartir conocimientos, experiencias, sentimientos, emociones e ideas que le aportaron al trabajo investigativo y a la misma población la oportunidad de reflexionar en aspectos que la institución debe mejorar desde la gestión directiva - administrativa, el apoyo de institucional (directivo, docentes, familias) en los procesos escolares con los estudiante y en la labor pedagógica que vienen realizando. Por tanto, a través del protocolo del taller se organizó un trabajo para dar cuenta del objetivo de la reunión, la temática a tratar así como las herramientas a emplear (ver anexos 7).

6.4.5. *Diario de campo y dispositivo electrónico*

Como elementos de valor agregado en esta fase de trabajo, estuvo el disponer de un diario de campo para ser empleado en la aplicación de cada técnica. Por lo que, se creó un formato en el cual se tomó el registro de los aspectos relevantes en cada encuentro, así como un breve análisis de los datos obtenidos para finalmente ser condensados en un apartado final. De la misma manera, se dispuso de artefactos que permitieron la captura de la información conseguida generando fotos, videos y grabaciones de audios, para dar precisión a los hallazgos de la investigación, siendo señalados estos elementos como las notas de campo y artefactos electrónicos, elementos bastante favorables al momento de hacer una investigación. (Hernández et al., 2004) (Ver anexo 3).

6.4.6. *Matriz consolidada de resultados*

En el desarrollo metodológico para cada técnica se empleó una matriz: Matriz 1. Grupo de discusión; Matriz 2. Observación participante; Matriz 3. Entrevista en profundidad y Matriz 4. Taller, como instrumento para el registro de las respuestas de los participantes o hallazgos de cada técnica, lo que al final dio paso a la formación de otra denominada Matriz 4. Consolidado de resultados, para relacionar en un solo formato las coincidencias o aspectos comunes encontrados en las matrices anteriores, mediante la construcción de siete (7) ítems correspondientes a las categorías analíticas, así como, la confrontación de la información recogida con los argumentos teóricos de la investigación dando una fundamentación más profunda al estudio (ver anexo 9).

6.5. Población

El caracterizar plenamente la población con la cual se trabajará es el punto de partida para determinar elementos fundamentales de la investigación, en lo correspondiente al contexto: lugar, tiempo, contenido, siendo elementos claves para determinar los parámetros de la muestra (Hernández et al., 2004).

Por lo anterior, frente al fenómeno a estudiar se logró determinar unas particularidades que fueron comunes entre los actores identificando como grupo poblacional a los educadores que conforman la planta docente de la institución, la rectora del establecimiento educativo, los estudiantes, específicamente quienes presentan la condición de discapacidad intelectual y sus padres, quienes hacen parte de la comunidad educativa del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de la ciudad de Neiva del año 2023.

A continuación, se presenta la muestra tomada para llevar a cabo la investigación.

6.5.1. Muestra

El tipo de muestra elegido para la investigación es de tipo no probabilístico, al ser seleccionada según los criterios y las características del estudio, siendo la mejor opción al contemplar a un grupo determinado de personas que desde la percepción del investigador aporta a la comprensión del cuestionamiento planteado y el abordaje de los datos obtenidos (Hernández et al., 2014).

Ahora bien, de acuerdo a la investigación cualitativa se consideró pertinente el muestreo por conveniencia, por lo que, según Tamayo (2001) es una manera de considerar a los actores del estudio por la factibilidad que le genera al investigador para establecer un mejor contacto con estos y como se encuentran involucrados con el fenómeno.

Desde esta perspectiva, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios para la selección de la muestra:

- Estar vinculado laboralmente en el establecimiento educativo Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva.
- Ser docente de aula a cargo de uno de los grados de preescolar y básica primaria.
- Ser docente de aula con estudiantes en condición de discapacidad intelectual.
- Docentes con disponibilidad de tiempo y espacio para los encuentros.
- Docentes con buena actitud y disposición para participar.

De esta manera, la muestra estuvo conformada por siete (7) docentes con la siguiente caracterización:

Son docentes tituladas de diferentes áreas no obstante atienden solo al grado asignado para el año escolar: docentes del grado Jardín, Transición y Primero (1°) Licenciadas en Pedagogía Infantil; docente del grado Segundo (2°) Licenciada en Ciencias Naturales y educación ambiental; docente del grado cuarto (4°) Licenciada en Ciencias Sociales; docentes del grado Tercero (3°) y del grado Cuarto (4°) Normalista Superior.

Igualmente, toda la muestra se caracterizó por ser del género femenino, con un rango de edad de 23 a 36 años. Finalmente, se encuentra el tiempo de experiencia siendo para los docentes de Jardín y Cuarto la primera vez como docente de aula. Las demás docentes tienen entre dos y ocho años de experiencia.

De acuerdo a aspectos operativos se presentan los actores dentro del proceso investigativo por convenciones, de esta manera fueron codificados de la siguiente manera:

DMJ: docente, mujer, grado jardín.

DMT: docente, mujer, grado transición.

DM1: docente, mujer, grado primero.

DM2: docente, mujer, grado segundo.

DM3: docente, mujer, grado tercero.

DM4: docente, mujer, grado cuarto.

DM5: docente, mujer, grado quinto.

Como aspecto importante, se ha de señalar que de los siete docentes que forman la muestra de la investigación, solo tres de estos tiene en el grupo asignado estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual siendo los docentes: DM2 con dos estudiantes, DM3 con un estudiante y DM4 con un estudiante. Por lo tanto habrán técnicas que solo se aplicaran a estas docentes – grupos.

6.6. Procedimiento

Desde la propuesta metodológica de Monje (2011) se retomaron las fases y etapas para el proceso de la investigación, consiguiendo un acercamiento a la realidad de la comunidad educativa:

La fase preparatoria: fue el primer momento el cual estuvo formado por dos etapas para dar apertura a la investigación: la reflexión y el diseño. En la primera etapa de reflexión se partió de los conocimientos y experiencias del investigador al plantearse el tema del estudio, enmarcado por algunos aspectos socio-culturales del contexto, lo que despertó el interés por descubrir las razones del por qué investigar, es así, como a partir de estas ideas se inició una construcción teórica conceptual para orientar el proceso investigativo. En la segunda etapa de diseño se entraron a considerar los mecanismos a implementar para el desarrollo de la investigación, por lo que, se procedió a realizar la planificación de las acciones metodológicas del estudio, con la elección del enfoque, el diseño de la investigación, determinando la población y muestra, con las técnicas y los instrumentos a emplear tanto para la recolección de la información como para el abordaje de los resultados y el análisis.

Trabajo de campo: fue la fase siguiente que le permitió al investigador tener el contacto directo con los actores, entrar al contexto de estos e iniciar la búsqueda de la información

necesaria para dar respuesta al interrogante, donde con mucha precaución se abordaron cada una de las situaciones presentadas para no pasar por alto datos valiosos para la investigación. De esta manera, en la fase se identificaron dos etapas: el acceso al campo y la recogida productiva de datos. En el acceso al campo el investigador logró el acercamiento al contexto a través de un mapeo general de las condiciones presentadas para conocer y adentrarse a la situación. A partir de ese momento se inició la aplicación de los instrumentos donde se tomó toda la información aportada por los actores y su entorno.

Pasando a la siguiente etapa de esta fase que es la recogida productiva de datos, fue importante realizar la depuración, donde de manera muy precisa se pudo extraer la información más relevante, buscando los significados, las relaciones y tensiones que permitirán encontrar las respuestas pertinentes para cada caso.

Por consiguiente, esta fase apunta a un aspecto fundamental del proceso y es la rigurosidad de la investigación bajo los criterios de suficiencia y adecuación de los datos, por lo que, desde el autor hablar de suficiencia permitió en un momento determinado considerar que la información obtenida era la necesaria y no se requería continuar buscando porque se repetía. Del mismo modo, al referir a la adecuación de los datos remitió a contrastar la información obtenida con los referentes teóricos de la investigación, para la confrontación de todos los aspectos que emergieron durante la fase. Asimismo, dentro de las formas para asegurar el rigor de la investigación se tuvo en cuenta el modelo de validación con los participantes, siendo el momento en el que se presentó a los actores gran parte de los hallazgos encontrados, quienes confirmaron que estos resultados estaban acordes a la información suministrada. De la misma manera, se empleó la triangulación para llegar a la rigurosidad donde se confrontaron los datos con las teorías empleadas.

Fase analítica: para esta fase fue indispensable disponer de la sistematización de la información, para una mejor organización de los datos y percepción de los mismos, facilitando el proceso analítico, para lo cual, fue necesario extraer la información relevante de los resultados, buscando los aspectos más marcados para ser relacionados con los fundamentos teóricos, conceptuales y los antecedentes de la investigación, es así, como los datos son manipulados desde un análisis profundo reflejado en las conclusiones.

Fase informativa: es el momento final destinado a presentar los resultados de la investigación y su difusión, a través de la elaboración de un informe con la construcción de un resumen del estudio para ser compartido a la comunidad educativa.

6.7. Plan de análisis de la información y Plan de apropiación social del conocimiento

Dando paso al análisis se formuló un plan para el manejo de los datos atendiendo el tipo de estudio cualitativo con enfoque fenomenológico, es así, como desde el análisis de contenido siguiendo los elementos de la teoría fundamentada expuesta por Strauss y Corbin (2002) se efectuó el procesamiento de la información recopilada.

En tal sentido, se fundamentó la construcción del conocimiento en la presente investigación donde la creatividad del investigador fue fundamental en dicho proceso, como lo señalaron los autores Strauss y Corbin (2002) el hecho de incorporar en el proceso las herramientas apropiadas para diseñar, organizar, comparar, extraer, favorecieron la comprensión e interpretación de la información, lo que le permitió al investigador clasificar, establecer relaciones y aportar al conocimiento científico. Por ello, al responder a un trabajo de análisis de contenido se remitió a la interpretación del investigador con la capacidad para orientar el proceso y determinar las categorías de la investigación.

Ahora bien, con los resultados obtenidos de las diferentes técnicas aplicadas se procedió a estructurar un plan, el cual permitió sistematizar los datos como alistamiento hacia el análisis con herramientas específicas para estructurar el procesamiento de la información.

Por ende, el plan de análisis presento el siguiente diseño:

Momento 1. Pre-análisis: basado en las transcripciones, relatorías, grabaciones y diarios de campo de cada una de las técnicas, se logró hacer una primera lectura de los resultados que iban emergiendo y con ello generar una idea parcial del fenómeno.

Momento 2. Organización: los hallazgos de cada intervención (técnica aplicada) se introdujeron en una matriz creada con el objetivo de organizar la información, brindar una mejor estructuración de los resultados para dar claridad a la hora de abordar el análisis. Se dispuso de cuatro matrices (4) unas para cada técnica y otra para finalmente hacer la consolidación de toda la información recolectada y su relación teórica.

Momento 3. Triangulación: respondiendo a la acción del análisis atendiendo a todos los elementos que intervienen en el proceso para reducir la información, identificando los códigos para revelar las categorías emergentes.

A continuación, se dan a conocer los elementos que hicieron parte del análisis de la investigación basada en los planteamientos de los autores Strauss y Corbin (2002):

Análisis de una palabra, frase u oración: desde el planteamiento de los autores resultó valiosa la aplicación de esta técnica porque permitió revisar las diferentes miradas, significados que puede tener un mismo tema, visto desde actores diferentes en un contexto común.

Codificación abierta: era momento en que se debía reducir la información, siendo fragmentaba para ser examinada y comparada estableciendo las relaciones entre las ideas o las discrepancias. Es así, como retomando las experiencias de los participantes, sus percepciones con todo lo que fluyo como resultado, se logró examinar la información recopilada para encontrar y desarrollar los conceptos formando así las categorías y subcategorías del proceso analítico.

De esta manera, para realizar el procesamiento de los datos y analizar la información de cada una de las técnicas aplicadas se dispuso de la reducción de la información, disponiendo de una categorización surgida del agrupamiento de las relaciones encontradas entre las ideas que le dieron sentido a los hallazgos, dando paso a la formación de conceptos más estructurados. Es así, como a partir de la formación de las categorías, se derivan las subcategorías para especificar los conceptos desde las particularidades de los mismos.

En este sentido, se retomó como primer paso para el desarrollo de la teoría la *conceptualización*, formada por el descubriendo en los datos recopilados los aspectos comunes que le dieron sentido al desarrollo de la investigación para su agrupación y denominación, hacia la comprensión e interpretación del mismo y su posterior clasificación.

Con respecto a la manera empleada para la codificación abierta se realizó el *análisis línea por línea*, con unidad de análisis frase por frase y el color para examinar se detalladamente los datos, es decir, las voces de los participantes del estudio. En este ejercicio se tuvieron en cuenta los objetivos de la investigación, igualmente, se orientó desde la concepción de las barreras didácticas, la practica pedagógica y la discapacidad intelectual, propiciando en el proceso del análisis el descubrimiento de las categorías y subcategorías, para profundizar en los aspectos que fueron relevantes desde las respuestas de los actores, donde a través de los hallazgos encontrados en los resultados se caracterizaron, agruparon y clasificaron, lo que permitió realizar un análisis minucioso de los diferentes elementos hallados, dando como resultado dieciséis (16) categorías abiertas.

Codificación axial: fue el paso donde se conectaron las categorías abiertas con las subcategorías para ser reagrupadas, creando una estrecha relación entre los conceptos a partir de las características de las mismas para dar precisión y profundidad al fenómeno.

De esta manera, se relacionaron los conceptos generando un dialogo entre los resultados y el marco conceptual planteado en la investigación, dando como resultado siete (7) categorías axiales.

Codificación selectiva: desde los aportes de los autores se realizó al final un proceso de *integración* de las categorías, las cuales fueron organizadas en unas nuevas categorías centrales de acuerdo a las características encontradas, con el fin de atender al tema de la investigación y dar una mejor comprensión e interpretación del concepto o la teoría formada. Seguidamente, se presentó el momento de *refinar la teoría*, para lo cual, se tuvo que verificar que todas las categorías fueran desarrolladas en el proceso, es así, como desde la *saturación* se logra la *consistencia y desarrollo lógico* del proceso analítico, es decir, pasar a revisar que la información recogida y registrada en las matrices fuera la suficiente, para responder a cada uno de los aspectos encontrados en los resultados y el contraste teórico de la investigación. Así pues, se determinaron tres (3) categorías centrales.

Para concluir, se presentan las categorías abiertas, axiales y centrales que se establecieron para el proceso de análisis:

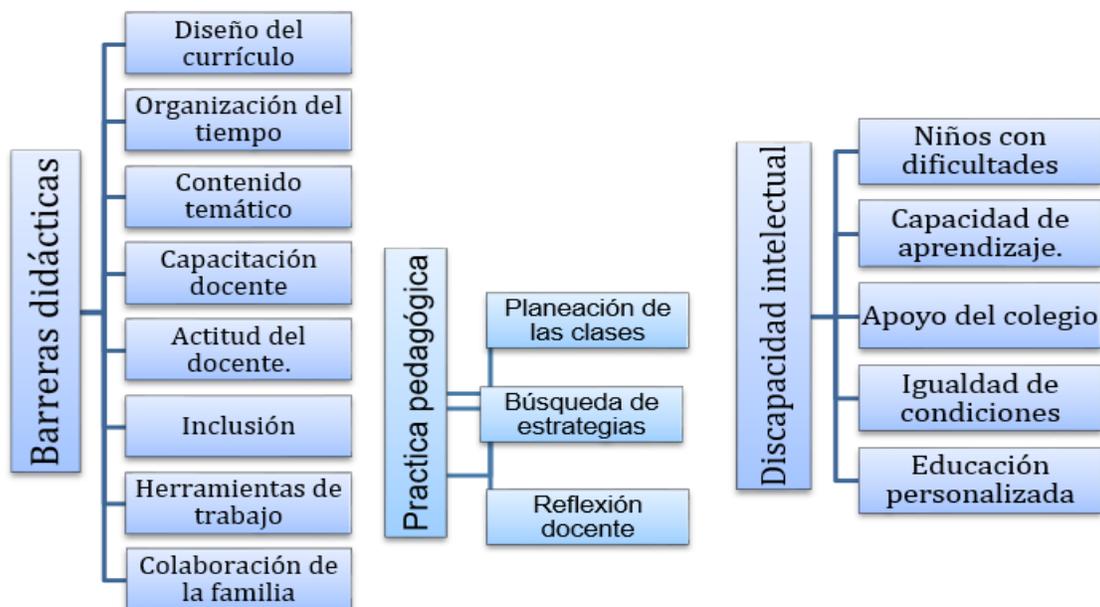
A partir de la categoría central llamada barreras didácticas fundamentada principalmente con los aportes de López (2011) desde su clasificación de las barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se consideraron aspectos fundamentales para la planeación y desarrollo de las practicas pedagógicas de los docentes que afectan la participación y el aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual, fijando la mirada en los docente quienes han encontrado en su camino unos obstáculos que les han impedido practicas pedagógicas exitosas. En este sentido, surgió como primera categoría axial el currículo estructurado agrupando las categorías abiertas: diseño del currículo, organización del tiempo y contenido temático; otra categoría axial responde a la formación docente con las categorías abiertas: capacitación docente, actitud del docente, inclusión y herramientas de trabajo; como última categoría axial la participación de la familia la cual corresponde a la categoría abierta colaboración de la familia.

Desde la categoría central llamada prácticas pedagógicas con los aportes del enfoque de la socioformación de Tobón (2018) se permitió analizar el interior de las practicas pedagógicas de los docentes del Gimnasio Humanístico María Auxiliadora, es así, como se valoró el hecho de incitar a la transformación de estas prácticas, con acciones contundentes que partan del análisis, la reflexión y autoevaluación de parte del docente sobre su labor, con un trabajo colaborativo para involucrar a toda la comunidad educativa en los procesos pedagógicos. Es así, como se determinó la categoría axial planeación pedagógica agrupando las categorías abiertas: planeación de las clases y búsqueda de estrategias; otra de las categorías axiales refiere a la reflexión de la practica con la categoría abierta reflexión docente.

Con la siguiente categoría central denominada discapacidad intelectual se concibieron los aportes de Verdugo y Schalock (2010) desde el enfoque multidimensional donde se introdujo el concepto de apoyos. De ahí, se da comprensión a una condición que permite ver al estudiantes en condición de discapacidad intelectual de manera diferente, donde a pesar de presentar unas dificultades es poseedor de unas capacidades que deben ser atendidas desde las necesidades individuales con los apoyos requeridos. De esta forma, se estableció como categoría axial las dificultades de los estudiantes con las categorías abiertas: niños con dificultades y capacidad de aprendizaje; asimismo, como otra categoría axial los apoyos adecuados con las categorías abiertas: apoyo del colegio, igualdad de condiciones y educación personalizada.

A continuación se presenta gráficamente las categorías abiertas:

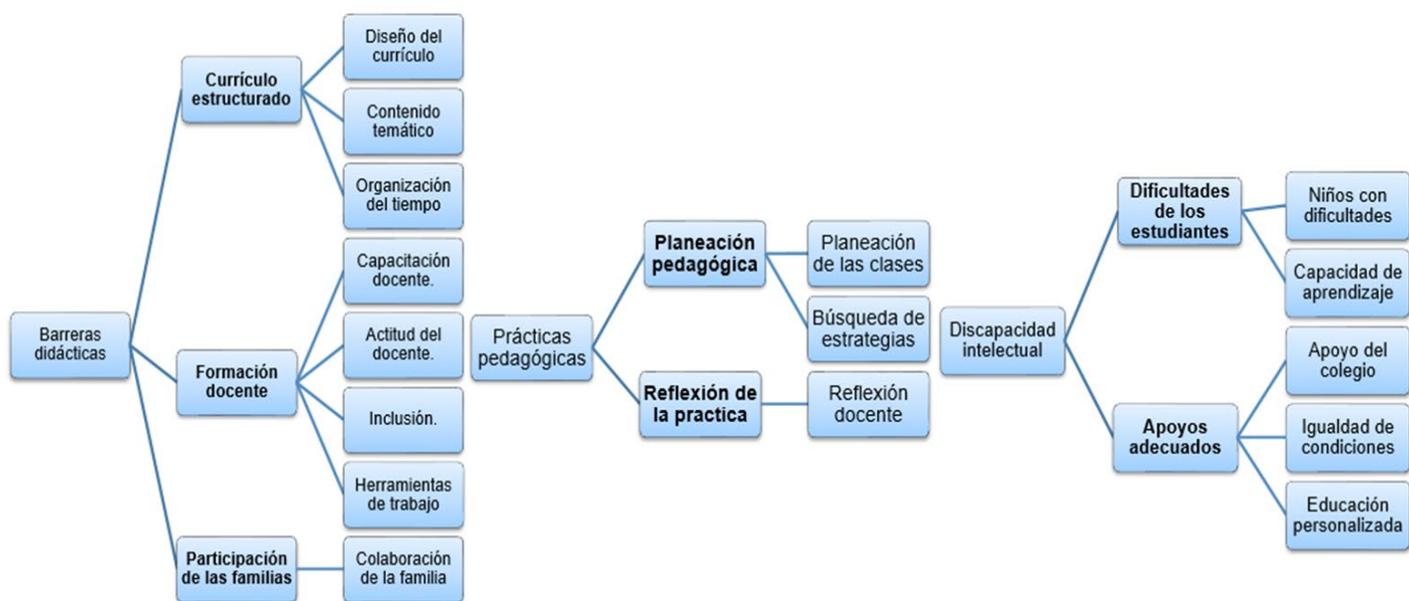
Figura 1 Categorías abiertas



Nota: Elaboración propia.

Seguidamente, se presenta gráficamente las categorías axiales:

Figura 2 Categorías axiales



Nota: Elaboración propia.

En suma, la información fue organizada y presentada en matrices separadas por técnicas para finalmente ser unificadas, donde en una sola matriz se logró exponer los hallazgos encontrados en los resultados. Partiendo de ello, se dio lugar a la contrastación, donde a través de la triangulación de la información con los aportes conceptuales de los referentes teóricos y los resultados de la investigación de los actores, se logró hallar respuestas pertinentes al estudio planteado desde las diferentes posturas, percepciones de los implicados en esta investigación.

7. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la investigación se tienen en cuenta las siguientes consideraciones éticas a fin de garantizar la integridad de sus participantes.

Consentimiento informado: la rectora y los docentes del establecimiento educativo recibieron por escrito un formato el cual fue diseñado por el investigador, solicitando el permiso para la realización de la investigación otorgando el espacio y la disposición para el trabajo de campo. A través de este documento, se dio conocimiento del objetivo del estudio, su valor para la comunidad educativa y sociedad en general, asegurando la protección de la identidad de cada uno y la privacidad de la información (ver anexo 1 y 2).

Autonomía: se fundó en el respeto por la decisión de los participantes en participar o no en los encuentros o suministrar información.

Dignidad: se promovió la valoración y el respeto por los aportes generados en el proceso (las experiencias, percepciones, ideas, sentimientos, emociones).

8. Resultados

Seguidamente, se presenta el desarrollo del apartado de los resultados mostrando los hallazgos más relevantes tras la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas que permitieron recoger la información necesaria para luego ser organizada por categorías: categorías centrales, axiales y abiertas, donde se obtuvo información significativa que aporó al alcance de los objetivos propuestos en el presente trabajo, por lo que, se tuvo en cuenta la siguiente estructura: En un primer momento se presentan los resultados de todos los aspectos relacionados a la categoría central barreras didácticas; en el segundo momento se aborda la categoría central práctica pedagógica y finalmente el tercer momento abarca la categoría central discapacidad intelectual. De la misma manera, se sugiere tener en cuenta la codificación en los diferentes relatos. Por ejemplo:

GD-DMJ: docente, mujer, grado jardín.

EP-DMT: docente, mujer, grado transición.

GD-DMI: docente, mujer, grado primero.

EP-DM2: docente, mujer, grado segundo.

OP-DM3: docente, mujer, grado tercero.

T-DM4: docente, mujer, grado cuarto.

GD-DM5: docente, mujer, grado quinto.

8.1. Categorical central Barreras didácticas

A partir de la clasificación dada por el autor López (2011) sobre el temas de las barreras didácticas, se logra establecer una estrecha relación al contexto donde se desarrolló este estudio, por lo tanto, en base a los hallazgos encontrados en los encuentros con los docentes quienes son los actores de esta investigación y las observaciones de las practicas pedagógicas de los docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, se determinaron unos aspectos que permitieron develar cómo el currículo siendo un elemento importante que enmarca el diseño de la oferta educativa de la institución, ha desplegado para los docentes unas dificultades que requieren de acciones contundentes que lleven al análisis y la reflexión del mismo.

8.1.1. Categoría axial Currículo estructurado

Desde las voces de los docentes en los encuentros realizados con las técnicas: grupo de discusión, la entrevista en profundidad, el taller y la observación participante de las prácticas pedagógicas, surgen aspectos que ponen en un primer lugar la barrera del currículo,

encontrándose muy marcada dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes, desde la planeación hasta el desarrollo de estas afectando negativamente esa labor que realizan con esfuerzo, por lo que, sienten que el currículo que están desarrollando les está generando estrés, desesperación, agotamiento y prácticas pedagógicas incompletas, incoherentes porque están descontextualizadas. Es así, como se fundamenta con las expresiones de los docentes:

“Nosotros analizamos el currículo y es un currículo un tanto estricto, un tanto extenso” (GD-DM1).

“Son bastantes áreas y el tiempo es bastante reducido y pues hay que cumplir sí o sí con las temáticas, el currículo, entonces es complicado” (GD-DM2).

“Se supone que ya estoy en segundo periodo y aún estoy trabajando temas del primero entonces eso para mí es una barrera, porque yo siento que no puedo pasar y sentir que el niño no me entendió y avanzar, siento que no puedo” (GD-DM4).

“La verdad eso es una matadera de cabeza porque nunca se logra trabajar todo y siempre quedan para el otro periodo, y yo sé que el último período va a ser el más duro” (EP-DM3).

Durante las intervenciones de los docentes se percibe un tono de risa y tensión, por lo que representa para estos el tener un currículo que se les sale de las manos en el momento de desarrollarlo. Asimismo, se demostró en las expresiones de las entrevistas de los docentes que dentro de sus grupos tienen presencia de estudiantes con la condición de discapacidad intelectual:

“A veces temas muy muy complejos como que no están muy acordé, a veces muchos temas yo digo no son temas para un niño de segundo y a veces como yo misma me siento frustrada” (EP-DM2).

“A mí se me hace que nos están engañando con eso de que nosotras manejemos el tema de la repartición de los temas, cuando uno ya se sabe que por más que reparta ya está establecido, porque no me puedo salir del tiempo del periodo de los temas y si me salgo pues ya viene el otro período con más temas, entonces me voy a quedar en una cantidad de temas eso es algo como ilógico” (EP-DM3).

“El colegio sí debería hacer como una reestructuración, en el tema del currículo porque es muy extenso, demasiado extenso, no tiene uno como el tiempo para reforzar ciertos temas con

los niños porque no da el tiempo, muchas veces toca verlos a velocidad súper rápido” (EP-DM2).

Desde esta perspectiva, se logró además comprender como asociado al currículo se encuentra el tiempo para el desarrollo del mismo, donde para los docentes ha sido muy difícil el poder organizarlo en los tiempos que se les da, especialmente al tratar de trabajar el contenido temático establecido por áreas en cuatro periodos de dos meses cada uno con treinta temas aproximadamente por área, es así, como los docentes presentan esa angustia constante de sentir que el tiempo pasa y no avanzan con esos contenidos y muchas veces deben pasarlos dejando a los estudiantes con dudas, conceptos sin afianzar; lo que, se continúa manifestando en la entrevista de los docentes:

“Por el tema del tiempo del currículo la verdad uno se centra en lo que específicamente toca cumplir, no queda mucho tiempo para abordar esos intereses que a veces los niños tienen y se quedan ellos con las ganas de saber más de otras cosas” (EP-DM2).

“Ahora con las actividades que se realizan que le quitan tiempo a uno, como los juegos de mesa, la semana loca, que sí es algo chévere para los niños, pero para mí es mortal porque son actividades muy bonitas, pero para mí es mortal porque me están quitando tiempo de mis clases, así que esas actividades no deberían de existir o no deberían de existir tantos temas porque esas dos cosas me frustran” (DM3).

“En esos momentos uno se siente contra la pared porque a uno le dicen si usted no avanza entonces ¿qué hizo con ellos? perdió el tiempo entonces” (EP-DM2).

“Paso a creer que ese problema no es solo de este año sino que es un problema de años anteriores y es lo que se ve reflejado en los niños en los diferentes grados que están presentando tantas dificultades” (EP-DM3).

En efecto, se logró percibir un sentimiento de inquietud en las diferentes expresiones de los docentes mostrando preocupación por las diferentes situaciones que presentan, que les están impidiendo desde el currículo del colegio poder plantear sus prácticas pedagógicas, lo que además, les ha llevado a cuestionar un tipo de actividades que el colegio viene proponiendo de años anteriores con el objetivo de dinamizar los procesos educativos y llevar a los estudiantes a explorar su entorno, la imaginación y la creatividad, para interactuar con los demás compañeros y vivir experiencias diferentes que involucre también a las familias, como otra forma de aprender, compartir y reforzar los conocimientos, para así, desarrollar y fortalecer en estos niños

y niñas que están formando aprendizajes para la vida; lo que, de cierta manera para algunos docentes ha sido visto como tiempo perdido porque considera que ese tiempo se debe utilizar para avanzar en el plan de estudio “contenido temático”.

Posteriormente, con la observación participante de las prácticas pedagógicas desarrolladas en los tres grados (segundo, tercero y cuarto) con presencia de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, se logran identificar, reafirmar y contrastar aspectos importantes sobre el tema del currículo. De esta manera se tomó como referente lo observado:

“Es un tema que según el plan de estudios del colegio se debió trabajar en el periodo anterior, pero no se logró por falta de tiempo y la extensión de los contenidos del periodo, por lo tanto el docente lo retoma en el siguiente” (OP-DM4).

“Metodológicamente no se evidencio una secuencia didáctica, siendo una clase muy plana” (OP-DM3).

“Se evidencia la presión del tiempo en la docente y de esta para con los estudiantes en el desarrollo de la practica porque requería terminar el tema en esa clase” (OP-DM2).

Del mismo modo, se corrobora en el taller siendo el último encuentro con los docentes con el objetivo de lograr la validación de los hallazgos encontrados tras la aplicación de las técnicas anteriormente aplicadas, manifestado de la siguiente manera:

“El currículo es la barrera más marcada que tenemos en este momento” (T-DM2).

Es en este último instante, donde todas las docentes lo asientan moviendo la cabeza para indicar que están de acuerdo con la expresión de la compañera.

8.1.2. Categoría axial Formación docente

Ahora bien, los hallazgos encontrados en cada una de las técnicas permitió al igual develar como en los docente desde sus actitudes frente a la planeación del trabajo con sus estudiantes, los han llevado a tomar posturas desfavorables en el momento de organizar sus prácticas pedagógicas, del mismo modo, la carencia de conocimientos en temas metodológicos, normativos, de inclusión, discapacidad. Véase como en los diferentes encuentros lo manifestaron:

“Error de uno a la hora de planear digamos de ser recursivo, porque a veces uno cae mucho en la monotonía, por más de que nosotros tengamos la pedagogía de una educación significativa, pues la verdad siempre caemos en el tradicionalismo” (GD-DM2).

“Uno se queda como ahí, con lo que ya tiene y no se da por conocer más cosas de pronto para que fluya más y que sea un aprendizaje significativo” (GD-DMJ).

“A veces nos limitamos, porque en la universidad a uno no lo preparan para muchas cosa, uno no tiene como esas herramientas, esas bases” (GD-DM4).

“El tema de que nosotras no tenemos los conocimientos para tratar estos niños, lastimosamente lo que nosotras aprendimos en una universidad eso fue así de cátedra” (T-DM2).

Se suma a esto, lo observado en la práctica pedagógica de los docentes:

“Fue una práctica donde al final la docente termino mostrando impotencia e insatisfacción por los resultados, por lo que, no logró alcanzar el objetivo propuesto presentado textualmente en su planeación de clase -efectúa ejercicios de conversión de medidas de longitud- puesto que, durante el momento del desarrollo de la práctica los niños se observaron muy confundidos, dispersos, incluyendo al estudiante con la condición de discapacidad intelectual, es así, como al final se pudo indicar según lo observado que un 80% de los estudiantes aproximadamente no lograron entender y desarrollar los ejercicios correctamente, asimismo, a la docente muy sorprendida y disgustada porque respondieron como ella esperaba” (OP-DM4).

Por consiguiente, desde las diferentes manifestaciones de los docentes se expresó un grado de insatisfacción y culpa sobre la formación que tienen, por no sentirse conformes con los conocimientos necesarios para abordar las diferentes situaciones que presentan en sus aulas, especialmente con los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual, visto así en los docentes:

“El gran reto está en cómo llegar al niño cuando aprende de maneras tan distintas” (GD- DAB4).

“hay niños que ya tienen un diagnóstico y personalmente no sé cómo abordar una clase con ellos, entonces sería chévere como de alguien que sepa, un experto y nos explicara” (GD-DM2).

A demás, reconocen la falta de capacitación de parte del colegio a quien señalan en gran parte como responsable de brindarles las orientaciones para generar las herramientas oportunas para la atención de los estudiantes que presen tal la condición u otras, soportado en los siguientes relatos:

“No tenemos esa capacitación constante, que debería ser constante porque tenemos bastantes niños con dificultades con diagnósticos en ciertas cantidades de grados” (EP-DM2);

“yo digo que la profesora rectora debería primero capacitarnos a nosotras las profes y luego sí recibir los niños, porque estamos recibiendo los niños y nos estamos capacitando con los niños” (EP-DM3).

“Uno se limita mucho porque el colegio, la educación lo limita a uno, quisiera hacer maravillas pero no hay las herramientas” (T-DMT).

Finalmente, llegaron al ser conscientes que también ha sido por parte de los mismos docentes el no ser competentes para estas situaciones porque les ha faltado voluntad, soportado en las siguientes expresiones:

“La re-profesionalización es algo que a veces uno deja de lado ya cuando empieza uno el tema laboral, por tiempo, por todo, pero si es algo que se debe trabajar” (GD-DM1).

“Me falta mucho del tema de la re profesionalización, que a veces por el tiempo y todo esto lo he dejado de lado” (GD-DM2).

8.1.3. Categoría axial Participación de las familias

Como otra de las grandes dificultades que han venido afrontando los docentes en sus prácticas pedagógicas refiere a la ausencia de los padres, porque los consideran como un apoyo fundamental en el acompañamiento en las tareas, así como en velar que los estudiantes estén aprendiendo para ayudarles a reforzar los temas en casa y en algunos casos brindarles más atención o un apoyo extra a quienes presentan dificultades especialmente a los estudiantes en condición de discapacidad intelectual. Es así, como fue frecuente escuchar en las docentes expresiones como:

“No hay como ese compromiso de parte de los papás para que la niña logre aprender” (GD-DM3).

“Las familias de estos niños que se quedan simplemente con lo que ellos ven en el colegio y se limitan solamente a ayudarles con las tareas, y ya como ven que no los pueden hacer ellos por sí solos, entonces las tareas prácticamente están siendo para los papás” (GD-DM2);

“Lo mínimo que uno puede esperar es que el papá en casa también le colabore” (GD-DMT).

“Uno como docente necesita mucho de la mano del padre de familia, porque uno da más de lo que puede dar para que ese estudiante aprenda” (T-DM4).

Es así, como los docentes se sienten recargados con la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes, presionados por el colegio y los padres quienes exigen una buena enseñanza, pero de cierta manera ajenos de los procesos, expuesto así por los docentes:

“Los papitos nunca tienen tiempo porque están trabajando, pero si quieren exigirle a uno como docente que les exija a los niños, que prácticamente uno obligue a los niños a aprender” (EP-DM3).

“Ahí los papás tienen ese diagnóstico, el colegio ¿qué hace? dice para eso está la profesora” (EP-DM2).

Para los docentes ha sido desmotivador y triste ver como la falta de comprensión de los padres sobre las capacidades y necesidades de sus hijos, así como la colaboración de estos, han sido determinantes en el aprendizaje de los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual presentado en una de las situaciones que presenta la docente:

“La niña se queda atrasada y dice la mamá -teacher yo la adelanto para que la niña no se me quede atrasada- y yo a veces digo bueno pero y que gana la muchachita con transcribir de un tablero, de la plataforma en el cuaderno, cuando realmente no sabe ni leer” (EP-DM2).

“Lastimosamente el papá quiere que la niña solo le transcriba en el cuaderno y le dije yo al papá, yo qué hago con llenarle a la niña diecinueve cuadernos, cuando ella ni siquiera conoce las vocales, no reconoce los números, no reconoce los colores, le dije la verdad no papá sí necesito que le pongan al menos un refuerzo a la niña en la tarde” (T-DM2).

Es así, como los docentes a raíz de situaciones similares han venido siendo cuestionados y criticados por los resultados en general de sus estudiantes, como lo citó el docente según una expresión de la rectora de la institución:

“Este año el rendimiento académico de los estudiantes ha bajado mucho” (T-DM1).

8.2. Prácticas pedagógicas

Para los docentes hablar de las prácticas pedagógicas, fue revivir todas aquellas experiencias que han compartido con sus estudiantes, donde deben enfrentarse a una realidad muy diferente como la imaginaron cuando se estaban formando, según el relato de la docente:

“Muchas de las cosas que uno hace en el aula de clases son cosas que a uno no le enseñan en la Universidad, hay situaciones que a veces se presentan que uno no está preparado” (GD-DM4).

Asimismo, se demuestra el valor de las prácticas pedagógicas en recaer en unos conocimientos que algunos son adquiridos en la universidad o lugar de formación y otros en el aula, según los relatos de las docentes:

“Las prácticas pedagógicas son muy importantes para nosotras como teachers, porque ahí es donde adquirimos muchos conocimientos y aprendemos a conocer a los niños, porque nos vamos a enfrentar con la realidad” (GD-DM3).

“Ahí te das cuenta si realmente tú quieres ser docente, porque una cosa es estudiar cinco años para hacer docente y otra muy diferente llegar a la práctica y hacerlo de la mejor manera” (GD-DM1).

8.2.1. Categoría axial Planeación pedagógica

Ahora bien, fueron varias las expresiones negativas de las docentes que enmarcaron el tema de las practicas pedagógicas referidas al momento de realizar las planeaciones de sus clases, donde se logró evidenciar grandes dificultades en el manejo del currículo, precisando en el plan de áreas con la gran la cantidad de temas que lo conforma y que deben desarrollar en tiempo o periodos cortos, lo que a demás interfiere con la organización para el desarrollo de las practicas pedagógicas y el poder implementar estrategias que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan la condición de discapacidad intelectual. De esta forma fue común escuchar las siguientes expresiones en los docentes:

“El planear es bastante complejo o yo planeo mucho y resulta que los niños no me dan para tanto” (GD-DM2).

“Me ha tocado planear algo más corto, pero también a veces es el tiempo no suficiente o los niños no entienden realmente el concepto central del tema” (GD-DM2).

“La verdad sí me he llegado a enfermar por eso, porque me siento cansada, estresada y no por los niños como tal, sino en el momento en que uno se sienta a parcelar saber ¿qué voy a hacer? ¿Cómo les voy a enseñar? ¿Qué estrategias?” (EP-DM3).

De la misma forma estas expresiones se contrastan con otros relatos como en la entrevista de la docente:

“Uno sabe que requiere de tiempo los niños de poderles llegar, poderles enseñar, porque el aprendizaje no es igual y uno como docente sabe que necesita más tiempo, pero también, uno sabe que si se extiende se va quedando y eso significa que el colegio le está exigiendo a usted que tiene que avanzar, entonces ya prácticamente el tiempo de los temas, el tiempo de uno enseñar ya está establecido y la verdad sí he sentido mucho estrés más que todo en la hora de parcelar” (EP-DM3).

8.2.3. Categoría axial Reflexión de la práctica

Ante las dificultades que refieren las docentes, fue frecuente percibir un alto grado de incertidumbre, desespero, angustia, ya que han sentido la presencia de unas barreras que están obstaculizando su labor a la hora de organizar y desarrollar sus prácticas pedagógicas. En vista de esto, los docentes han tomado su tiempo para cuestionarse, reflexionar sobre la manera como se están desempeñando, como se pudo evidenciar en las expresiones de las docentes:

“Uno queda en el centro donde no sabe para dónde agarro, uno se pregunta ¿será que no soy buena o será que me falta estudiar más? se le pasan miles de cosas y vuelve y juega el tema emocional, para uno es complejo la verdad” (EP-DM2).

“Yo sí trato como de evaluarme para tratar de mejorar, que el ambiente sea adecuado, que la disciplina no se vaya a dañar, todo eso para tratar de mejorar cada día y buscar estrategias para innovarles, para llamar la atención de ellos, para que no se me aburra y no comiencen a pelear o el desorden” (EP-DM3).

“Todos los días yo me cuestiono, en decir será que si es así o será que sí lo hubiese abordado de esta manera de pronto me hubiera funcionado más o de pronto para la próxima clase lo voy a retomar de esta manera” (EP-DM2).

8.3. Discapacidad intelectual

Hablar de la discapacidad intelectual con los docentes fue un tema que los inquieto bastante, por la preocupación que les causa el hecho de tener que acoger en sus grupos de trabajo estudiantes que presenten la condición de discapacidad intelectual, representado para ellos en más trabajo y más estrés. Lo descrito esta soportado en los siguientes relatos:

“Yo digo pues gracias a Dios, no mentiras gracias a Dios no qué pecado (tono de risa), pues hasta el momento no he tenido en el tiempo que llevo acá en el colegio, no he tenido chicos que tengan alguna discapacidad cognitiva, igual el hecho es de estar ahí como pegaditas como

ustedes estaban diciendo, se tiene que estar con esa atención que se debe tener con esos niños en cuanto a un proceso que no se sabe manejar” (GD-DM5).

“Había tenido niños con discapacidad intelectual, pero no trabajaba bajo un currículo como en este momento lo estoy trabajando, ahí es donde he sentido como el choque porque a veces me siento frustrada, porque no sé de pronto llegarles a estos niños que de una u otra manera ellos no me entienden” (GD-DM2).

8.3.1. Categoría axial Dificultades de los estudiantes

En los diferentes encuentros fue común encontrar en las docentes expresiones referidas a las dificultades que han encontrado en los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual, afectando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, está soportado en los siguientes relatos de una de las docentes con dos estudiantes con la condición:

“Tengo un niño que no sabe ni siquiera leer, no me reconoce las vocales y está en segundo, yo quisiera sentarme con él a un refuerzo a otro proceso, pero la verdad el tiempo no me da, se me indica que son niños que se deben tratar de cierta manera con las mismas condiciones, estrategias que se tratan a los demás niños” (EP-DM2).

“Yo me frustró porque le digo ven Valery te explico y le explico y en el momento ella me da razón ya al rato no, pero listo yo entiendo eso soy consciente de su situación pero no, ella copia 2, 3 palabritas y ya la verdad la niña está completamente desmotivada” (T-DM2).

“En el tema de llenar cuadernos, escribir un concepto, de realizar ejercicios, todo eso la verdad ellos se quedan cortos, ellos retienen la información pero solo es en el momento, no tienen una memoria a largo plazo” (EP-DM2).

Del mismo modo, las docentes se han referido a estos estudiantes con unas características específicas desde lo cognitivo y emocional, que han determinado por la condición que presentan y el trabajo que han venido realizando con ellos desde las dificultades que han mostrado, por lo que, se exponen los siguientes relatos:

“Se les dificultad mucho entender, se aburren muy fácilmente, es decir como que se distraen mucho, toca estar llamando mucho su atención” (GD-DM4).

“Son muy dispersos esa es como la mayor característica, tampoco tienen esa habilidad en el dictado, tienen falencias en casi todas las áreas” (GD-DM4).

“No logra entender cuando se le va a explicar, toca tener con ella una paciencia para que logre aprender algo, así le lleve imágenes, juguetes, juegos, ella tiene muchas dificultades para aprender a leer” (GD-DM3).

“Se frustran cuando quieren hacer algo que no pueden hacer, sienten la frustración, como la tristeza de ver que no pueden avanzar, como el enojo y eso a mí la verdad si me da mucha tristeza” (EP-DM3).

8.3.2. Categoría axial Apoyos adecuados

Para los docentes ha sido complicado el tema de desarrollar procesos de enseñanza adecuados y alcanzar los aprendizajes que esperan en sus estudiantes, porque consideran que no están empleando los recursos apropiados para llegar a estos niños y niñas que presentan la condición de discapacidad intelectual, por lo que, han demostrado unas dificultades que los mismos docentes no saben cómo manejar por más que han intentado abordarlos con actividades diferentes, recursos, pero los consideran insuficientes hasta el momento, de hecho, algunos docentes expresan la necesidad de que estos estudiantes reciban unos apoyos adecuados, pero que sea la misma institución que se comprometa a brindárselos o al menos disponer de unas condiciones mejores, para que a través de sus docentes puedan recibirlos, viendo como una gran necesidad la orientación de un docente de apoyo o especialista en estos temas y más acompañamiento de las familias.

De esta manera, se encontraron expresiones que refieren a las situaciones donde los docentes se han visto frente a estas dificultades de sus estudiantes y no han podido ser un apoyo para ellos por diferentes razones, especialmente por la falta de tiempo, otros porque no tienen las estrategias adecuadas o conocimientos específicos. Lo descrito en los párrafos anteriores, se encuentra soportado en los siguientes relatos:

“Estábamos leyendo unos poemas y estábamos sacando las rimas, las estrofas, los versos y le entregué un poema súper corto a la niña y llega y me dice la niña -teacher yo no sé leer- y yo como que bueno le dije -mi amor ahorita yo vengo y se lo leo, pero por más que yo quise irme a sentarme con la niña y leérselo no, el tiempo no me dio no me dio, y yo después quedé pensando, no hice lo que le dije a la niña que iba a ser” (EP-DM2).

“A veces he caído mucho en el tema de que ellos van al colegio yo entiendo que se les debe proporcionar las mismas condiciones de los demás niños, pero lastimosamente ellos están,

considero yo yendo al colegio básicamente a cumplir con un currículo, a llenar un cuaderno, porque pues el tiempo personalmente a mí no me da para centrarme en estos niños” (EP-DM2).

“Ella está adquiriendo el conocimiento que puede y puede ser muy limitado porque no tiene la ayuda” (T-DM1).

“Yo considero que es duro siempre y cuando esté acompañado con otros niños y tenga que lograr unos temas establecidos” (EP- DM3).

Por consiguiente, algunos de los argumentos de los docente han recaído en que el colegio siendo consiente que están trabajando con estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual, no les están brindando las herramientas necesarias para el trabajo con estos estudiantes, empezando por el diseño curricular, donde está establecido un plan de estudio el cual se debe desarrollar de forma estricta para todos, sin especificar los apoyos o flexibilizaciones para estas situaciones donde hay presencia de estudiantes con la condición, así como el atender las sugerencias o ideas que les surgen a los docentes para afrontar estas dificultades, por tanto se siente la impotencia en esta labor. A través de los siguientes relatos se sustenta lo descrito:

“En el colegio se evidencia también que no tenemos como tal un acompañamiento, cuando de pronto nos surgen las ideas para nosotros poder ayudar a estos niños, nos informan que no se pueden realizar porque ellos ya tienen su temario su programación establecida el cual se tiene que llevar en ese orden” (EP-DM3).

“El colegio sabe que estos niños tienen cierto diagnóstico por un papel, pero de ahí a que tengamos el espacio de centrarnos en esa condición o brindarles alternativas a ese niño pues no la verdad no se hace” (EP-DM2).

“El colegio nunca me ha dado herramientas de pronto de cómo manejar una situación de esas en este momento, ni tampoco he tenido como la experiencia de manejar un estudiante o un grupo donde hayan estudiantes con discapacidades” (GD-GM4).

“Esto nunca va a cambiar sí no se hace algo desde arriba, ya queda es en lo que uno puede hacer como docente, así sea algo muy mínimo, nos toca seguir buscando la manera de poder brindarle a los estudiantes ese apoyo que necesitan” (T-DM5).

9. Análisis de los resultados

En esta fase se retoma la pregunta de investigación que ha dirigido este proceso: ¿Cómo las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes con discapacidad intelectual, se ven afectados por las barreras didácticas presentes en el colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva en el año 2013?, donde a través de la realización del trabajo de campo con la aplicación de las técnicas e instrumentos empleados, en contraste con los antecedentes teóricos de esta investigación, se llega al análisis y triangulación de la información. De esta manera, dentro de las categorías centrales de la investigación: barreras didácticas, prácticas pedagógicas y discapacidad intelectual, se logra la recopilación de lo más reiterativo en las respuestas de los actores de acuerdo a los aspectos comunes encontrados formando 16 categorías abiertas, las cuales, son organizadas en 7 categorías axiales.

Partiendo de la anterior clasificación se pudo ilustrar de forma ordenada y coherente los hallazgos para dar una mejor interpretación, reflexión y construcción de conocimiento, es así, como en este apartado se propuso integrar todos los aspectos encontrados en las categorías axiales para de esta manera, lograr identificar las barreras didácticas que reconocen los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual en sus prácticas pedagógicas, para luego de caracterizarlas llegar a conocer la afectación de las mismas.

En un segundo lugar, para dar cumplimiento al tercer objetivo propuesto en la investigación de sugerir estrategias que fortalezcan las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, se retomando las ideas de los docentes expuestas en los encuentros, siendo participes de una co-construcción, junto con los aportes de la investigadora basados desde un enfoque ecológico y socioformativo, se sugieren unas estrategias que permitirá al colegio revisar, reflexionar y evaluar su currículo, sus políticas, sus prácticas, los conocimientos, con acciones contundentes que lleve a la transformación de las prácticas pedagógicas. Es así, como se consigue dar respuesta a la pregunta de investigación dando cumplimiento al objetivo general: establecer en las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, la afectación de las barreras didácticas presentes en el colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de la ciudad de Neiva en el 2023.

Por tanto, atendiendo a cada una de las categorías a través de las respuestas comunes y significativas de los docentes para este trabajo, se transversaliza con valiosos aportes de autores que contrastan con los hallazgos encontrados, desde las voces y las diversas dinámicas del quehacer cotidiano de los docentes para poder conocer la manera como las barreras didácticas se han venido perpetuando. Por lo anterior, se procede a dar paso al análisis.

5.5. Sobre la categoría central Barreras didácticas

El desarrollo de esta investigación permitió analizar las barreras didácticas que enfrentan los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, que han venido marcando las trayectorias educativas en los estudiantes y docentes afectando las prácticas pedagógicas cotidianas.

Al hablar de barreras didácticas es referirse a aquellos elementos, recursos tangibles e intangibles, que los docentes o estudiantes no poseen para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, lo que puede representar para estos un problema que los limita y los lleva a desarrollar procesos inadecuados. Así es, como lo concibe la docente en la técnica grupo de discusión *“son las dificultades que uno presenta a la hora de implementar o de enfrentarse a un aula de clases, de pronto en material educativo, en materiales audiovisuales”* (DM2). Ciertamente, la docente refiere unos elementos que de una u otra manera hacen que esos resultados que el docente espera alcanzar en sus estudiantes con anhelo se encuentren obstruidos, complicando su labor, puesto que, se limita a nombrar elementos que se pueden considerar como obstáculos de una práctica pedagógica, no obstante, existen otros aspectos más trascendentales que al igual marcan estas prácticas, visto así, desde la postura de López (2011) como esos obstáculos que impiden que los estudiantes logren alcanzar un aprendizaje con las condiciones adecuadas, que les permita la apropiación del conocimiento independientemente de sus particularidades, que lo lleve a gozar de un ambiente organizado, donde pueda participar activamente en la construcción de un ser integral, productivo, bajo un reconocimiento de sus potencialidades de la comunidad que le rodea.

Del mismo modo, como lo afirma Ainscow (2004) al referirse a las barreras como esa insuficiencia de recursos educativos, formativos, actitudinales, que llevan al docente a crear ambientes poco favorables para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Los planteamientos de los autores permiten dar claridad a la comprensión de cuando se habla de barreras, por lo que, se enmarcan elementos que van desde la actitud y la disposición del docente

en estar en constante formación y desarrollar acciones reflexivas y transformadoras, como lo reitera la misma docente en la entrevista cuando expresa *“a veces también error de uno a la hora de planear digamos de ser recursivo, porque a veces uno cae mucho en la monotonía de que todo sea transmisorio, por más de que nosotros tengamos la pedagogía de una educación significativa, pues la verdad siempre caemos en el tradicionalismo”* (DM2).

Es así, como el docente para poder hacerle frente a las barreras que a diario desafían su labor, debe tener un pleno conocimiento de las mismas, sus causas y efectos, esto le permitirá diseñar las estrategias para poder contrarrestarlas.

Por otro lado, estos elementos en mención al concepto de barreras forman solo una parte del concepto barreras didácticas, el cual aborda a profundidad aspectos específicos relacionado a los procesos de enseñanza y aprendizaje (López, 2011). Por lo que, las barreras según el autor López (2011) son de ámbitos diferentes y en su clasificación de barreras se aborda desde la didáctica, es así, como se logra llevar al contexto escolar del colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora, para poder identificarlas en las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, por tanto, tomando como referente la clasificación y los respectivos aportes de las barreras didácticas de López (2011), se organiza y presenta la información obtenida de los docentes agrupándolas en tres categorías axiales: currículo estructurado, formación docente y participación de las familias.

5.5.1. Currículo estructurado

Desde los resultados encontrados en esta categoría axial, se evidencia de forma muy marcada la presencia de aspectos que fueron determinados como categorías abiertas relacionados al diseño del currículo que desarrolla el colegio, como los contenidos temáticos y la organización del tiempo. Por esta razón, el currículo estructurado se ubica como la principal barrera que ha afectado las prácticas pedagógicas de los docentes, por lo que, desde el planteamiento de López (2016) se refiere como barrera didáctica al encontrarse organizado en disciplinas, lo que representa un riesgo al no responder a las necesidades de todos los educandos y al momento de ser desarrollado los aprendizajes no sean interiorizados.

Por lo anterior, se logra una mirada que permitió analizar el currículo del colegio frente a las grandes falencias que presentan los docentes a la hora de diseñar y abordar las prácticas, con un diseño curricular estructurado por áreas, impuesto, con muchos contenidos algunos descontextualizados, metodologías que poco responden a las necesidades e intereses de los

estudiantes, que limitan la libertad y autonomía de los docentes y con ello el poco reconocimiento y respeto por la diversidad de los estudiantes. Así pues, el currículo se ha de caracterizar por tener claridad con el conocimiento que se desea construir con el estudiante y una profunda articulación con las acciones que se proponen para lograrlo (López 2016).

De igual manera, es importante desde esta perspectiva apreciar el aporte del enfoque socioformativo donde según Tobón (2019) el currículo es la pieza clave en la formación de personas con criterios, valores, capaces de enfrentar las diversas situaciones que entrañan sus vidas y desestabilizan el futuro, por tanto, el valor del currículo recae en no llenar a los estudiantes de contenidos que difícilmente podrán aplicar en sus vidas, sino en poder plantear en las prácticas pedagógicas metodologías con acciones que permitan explorar, descubrir, establecer relaciones, encontrar problemas y buscar las soluciones.

Ante esto, desde la socioformación se comprende un currículo por competencias que insta a perfilar un conjunto de acciones específicas hacia la formación de personas preparadas, para enfrentar los retos del contexto y transformar la realidad relacionando aspectos del saber ser, comprendida por la motivación propia y compartida para emprender algo, con el saber conocer, referida a la capacidad de comprender un concepto para dar a conocer un pensamiento y el saber hacer, para encaminar acciones contundentes (Tobón, 2011).

Es así, como se precisa en las expresiones de los docentes en el grupo de discusión *“sobre todo el currículo me ha pasado mucho que no niego que a veces me estreso mucho y me veo preocupada y digo tengo un contenido temático ¿qué hago? no avanzo, no salgo de este tema”* (DM4); asimismo en la entrevista *“muchas veces me afecta en el tema del tiempo eso de que yo quisiera como que ellos hagan un trabajo práctico, algo diferente, para hacer el refuerzo o la aplicación del conocimiento, pero no no me da”* (DM2).

De esta manera, fue evidente observar lo mucho que les ha costado a los docentes poder llevar a la práctica el currículo del colegio, porque sienten que requiere de algunos ajustes en contenido, tiempo, metodología, acciones para que desde su diseño se responda a los requerimientos de los estudiantes preparándolos para la vida. Al respecto, los docentes reconocen que dentro de sus grupos han podido identificar estudiantes con dificultades en su aprendizaje a parte de los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual, lo que les ha generado mayor incertidumbre y angustia porque consideran que es muy difícil lograr que estos

estudiantes aprendan, puesto que, hay contenidos dentro del currículo que no logran comprender por más que se han esforzado en utilizar diferentes recursos en sus prácticas pedagógicas.

Ante esto, resulta importante que el currículo del colegio esté diseñado con la participación de la comunidad educativa, para que desde las diferentes percepciones, vivencias, se recoja las necesidades de todos sus estudiantes y se permita esa construcción colectiva, y no, una imposición de contenidos que no atiendan las realidades, las problemáticas que enfrentan a diario los docentes, estudiantes, familias y comunidad. En este sentido, como lo señala Martínez (2017) en las gestiones curriculares deben ser parte activa toda la comunidad educativa, donde desde los aportes de cada uno se pueda contribuir al ajuste y mejoramiento de las acciones. De este modo, precisando en López (2008) cuando enfatiza “la construcción de un curriculum inclusivo, diversificado y transformador no es sólo cuestión de intenciones, sino también de prácticas construidas socialmente y, sobre todo, de actitudes” (p.10). Es decir, la tarea es de todos, aunando esfuerzos para precisar y tomar las riendas de una educación que proyecte conocimientos para la vida.

Siendo así, como lo refiere la docente en la entrevista “*yo deje todos los temas de lado y me concentre en castellano que fue la prioridad de avanzar los niños, porque yo cómo voy a avanzar con una cantidad de temas cuando los niños ni siquiera saben escribir, sumar, ni siquiera saben los números, yo me centre con esos temas y de los otros si quedaron talvez vacíos*” (DM3). Ciertamente, este tipo de acciones son el resultado de una actitud reflexiva, crítica, constructiva, que incitan a generar procesos transformadores.

Finalmente, se puede decir que los docentes se han venido rigiendo por un currículo estructurado establecido por el colegio, lleno de contenidos que los docentes no pueden abordar al ritmo de los estudiantes brindándoles los espacios, momentos, tiempo requerido, porque siempre están bajo presión, preocupados, estresados, porque tienen que cumplirlo y el tiempo no les colabora. Por tanto, señalan como el currículo dispone de una mala estructuración de los planes de estudio, relacionado con el tiempo destinado para desarrollar los contenidos, puesto que las practicas pedagógicas están regidas bajo un tiempo establecido el cual es muy corto para todos los elementos que deben abordar, es así, como la mayoría de docentes terminan generando practicas pedagógicas desorganizadas, descontextualizadas, muchas sin sentido para los estudiantes.

Cabe señalar que los docentes han realizado esfuerzos en tratar de abordar el currículo para llevar a todos sus estudiantes buenas practicas pedagógicas pero ha faltado de parte del colegio disposición, dialogo entre las partes (directiva y docente) donde tengan como referente al estudiante y su contexto, solo así se podrán lograr resultados positivos y transformadores, como finalmente lo propone la docente en la entrevista “*evaluar cómo está organizado y las propuestas de las profesoras tenerlas en cuenta, porque nosotras siempre damos propuestas para mejorar porque es nuestro trabajo y queremos que el colegio mejore no que empeore, nos escuchen y evalúen*” (DM3). Desde esta perspectiva, vale atender el aporte de Hernández (2010) al pensar en otra manera de organizar los contenidos que forman el currículo de la institución que implique dejar de fragmentarlo en asignaturas, volviéndose más funcional y significativo, recogiendo las necesidades y particularidades de todos los estudiantes, desde una propuesta socioeducativa que implique la participación de toda la comunidad educativa.

5.5.2. La Formación docente

Se aborda la categoría axial para recoger aspectos relevantes determinados por las categorías abiertas frente a otra de las barreras que ha representado un obstáculo en el desempeño de la labor docente referida a la formación que poseen, enmarcada en lo dispuesto que están para enfrentar los retos que a diario viven con los estudiantes en condición de discapacidad intelectual, de ahí, nace el valor de poder retroalimentar sus saberes desde las experiencias vividas, los nuevos aportes teóricos, normativos, que le apuestan a la transformación de la educación con un enfoque inclusivo, metodologías, estrategias, herramientas, donde la actitud del docente y el apoyo que puedan recibir de su entorno son elementos fundamentales para lograr procesos formativos exitosos y con ello los cambios requeridos para generar practicas pedagógicas pertinentes.

Es así, como se sustenta esta barrera desde López (2011) en la capacidad del docente para llegar a sus estudiantes, conocerlos y determinar los obstáculos que están impidiendo que puedan disfrutar de un ambiente inclusivo. En este sentido, los docentes deben empezar a generar cambios en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, desde las concepciones, actitudes y acciones, para que puedan comprender y atender a los estudiantes con sus diferentes formas de aprender, como nuevas oportunidades para abordar las practicas pedagógicas, donde se les permita a todos desarrollar sus potencialidades, concebirlos con capacidades que requieren de

unos ajustes pertinentes con los apoyos requeridos, para lograr el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias y no como un problema que les tocó enfrentar.

Al respecto, para generar estos procesos educativos que le apuntan a una educación inclusiva los docentes deben ser competentes para abordar las situaciones que se presenten en los diferentes contextos laborales, partiendo de la sensibilidad por desarrollar un trabajo con compromiso y aprecio, por lo que, la formación pedagógica se ha representado como uno de los desafíos en los sistemas educativos en proveer en los docentes unas competencias básicas que les permitan identificar en los estudiantes las dificultades para facilitarles los apoyos necesarios, currículos con contenidos, estrategias y recursos que responda a las particularidades de todos, ambientes acogedores basados en el respeto y valoración de las diferencias, junto a un trabajo armónico con participación de todos los actores de la comunidad escolar (Blanco y Duk, 2011).

Es así, como se evidencio en la expresión de la docente en la entrevista *“tener alternativas para estos niños que tienen otro aprendizaje, un diagnóstico y que hay que ser más específicos con ellos y tenerles actividades diferentes para ellos, a veces es una barrera porque yo a veces digo cómo puedo abordar ese tema con ellos para que me entiendan, no sé cómo hacerlo”* (DM2); en la entrevista de la docente *“eso afecta la actitud de uno, se siente inseguridad y por eso muchas veces yo busco preguntar a mis compañeras ¿venga usted cómo va? y a veces me dicen igual que usted”* DM2.

Por lo anterior, es comprensible que los docentes presenten frustración ante este tipo de situaciones, al no estar preparados para enfrentarlas por la falta de experiencia, desconocimiento en temas de inclusión, políticas, enfoques, metodologías, estrategias, que les podrían servir como herramientas de apoyo para trabajar con los estudiantes que presentan la condición, pero deben hacerlo y es esos momentos cuando se confunden los procesos. De ahí, como lo expresó en el grupo de discusión *“uno como docente aunque no tenga la capacitación debe asumir ese rol de docente en inclusión y tener que integrar al estudiante al grupo como tal”* (DM5). Ciertamente, ante estas expresiones se puede notar como los docentes continúan bajo un modelo integrador y no desde el enfoque de educación inclusiva como se propone desde la normatividad con el Decreto 1421 de 2017, donde se estipulan acciones concretas para brindar atención de calidad a esta población en condición de discapacidad.

Desde este punto de vista, se denota como origen del problema a la actitud de los docentes frente a su formación profesional para continuar capacitándose, en investigar, buscar

los medios o recursos que les permitan adquirir nuevos conocimientos con los cuales apoyarían sus prácticas pedagógicas, para lograr una atención de mejor calidad que incluya a todos los estudiantes, quedándose solamente con los conocimientos que recibieron en su formación inicial como docentes, recargando la culpa a las instituciones donde fueron preparados. Siendo así, como lo refiere la docente en el grupo de discusión *“a veces nos limitamos, porque en la universidad a uno no lo preparan para muchas cosas, uno no tiene como esas herramientas, esas bases”* (DM4).

Lo anterior, se contrasta con el valor del saber pedagógico en los docentes visto como un bagaje de conocimientos adquiridos por la experiencia, aprendizajes en su formación, que los prepara para enfrentar diversos contextos, situaciones cotidianas que implican el dominio de saberes, habilidades, con nuevas formas de intervención (Díaz, 2001). Sin embargo, los docentes han caído en una monotonía que les ha impedido generar cambios e innovar sus prácticas cotidianas.

Ciertamente, la educación ha venido enfrentando cambios en sus concepciones, modelos educativos, enfoques pedagógicos, políticas educativas, por tanto los docentes deben estar actualizados y los establecimientos educativos preparados para atender las diferentes situaciones que puedan llegar, es de ahí, que como institución resulta primordial percatarse de la calidad de la educación que están brindando y para ello, se ha de disponer de docentes bien formados, competentes para responder a la diversidad de sus aulas.

5.5.3. Participación de las familias

En el abordaje de la presente categoría axial se comprenden aspectos frente a la colaboración de las familias como apoyo para los docentes en sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, se parte del reconocimiento del rol de las familias en la formación de los niños y niñas, comprendida como institución con unas responsabilidades, que debe iniciar desde la primera etapa de vida inculcando unos principios, valores, conocimientos, que pasan hacer fortalecidos en los colegios, bajo un sistema educativo que los cobija, con el compromiso de velar por un desarrollo armónico e integral, con unos lineamientos normativos que exige la inclusión de todos los estudiantes en las escuelas con un trabajo colaborativo de los diferentes actores de estos procesos (docentes, familias, comunidad, estado) como apoyo para la institución educativa.

Es así, como desde el pensamiento de López (2016) la educación integra acciones compartidas dando valor a la participación de cada miembro de la institución. Desde este punto

de vista, se visibiliza a las familias de los estudiantes dentro de estos procesos educativos como parte activa, quienes deben ser involucrados en las acciones que los docentes plantean desde las prácticas pedagógicas. A pesar de esto, en la institución educativa se denota la poca cooperación de las familias como lo expresa la docente en la entrevista *“se evidencia un poco de agotamiento y cansancio ya que no se cuenta con la colaboración de los padres de familia para el aprendizaje de los niños”* (DM3).

Al respecto, surge la controversia en este proceso investigativo tras el conocimiento en los docentes sobre la importancia de trascender a las familia al colegio como un apoyo y no solo para reportar comportamientos o dificultades de los estudiantes, tareas asignadas siendo lo que en la realidad hacen, el no involucrarlos permanentemente en sus prácticas pedagógicas, puesto que, son conscientes sin duda alguna como pueden ser de gran provecho para ayudar con éxito el alcance de los logros de los estudiantes, con la superación de las dificultades, obstáculos que se puedan presentar en el camino, como lo sustenta la docente en la entrevista *“actividades donde involucre a los papás, a las familias no, la verdad no se ha hecho, pues vuelve y juega por el tema del tiempo la verdad nunca lo he propuesto, siempre les digo a los papas estos son los temas de este periodo, se tienen que ver de esta fecha ven a esta fecha y se tienen que cumplir”* (DM2).

Ahora bien, desde el enfoque de la socioformación (Tobón, 2011) se visibiliza a la familia como una institución que debe ser parte de la formación del estudiante lo que implica forjar el vínculo que la une con la institución educativa, aportando a la construcción y desarrollo de nuevos procesos formativos que lleven a mejorar las practicas pedagógicas y con ello los aprendizajes en los estudiantes.

De esta manera, se propone la concientización en las familias y docentes articulando acciones, para que el colegio en primer lugar interiorice el valor que representan las familias en estos procesos educativos y en un segundo lugar, se les permita ser partícipes en la construcción de los currículos y en las practicas pedagógicas que plantean los docentes, para salir de las aulas escolares y llegar a los hogares u otros espacios donde se desenvuelven los estudiantes para lograr una mejor conexión con la realidad, desarrollando habilidades, conocimientos, para enfrentarse a situaciones que se puedan encontrar en los diferentes contextos donde interactúan.

5.6. Sobre las practicas pedagógicas

Para dar un abordaje a esta categoría central se parte de una determinación de aspectos que permitieron establecer las dos categorías axiales referidas a la planeación pedagógica y la reflexión de la práctica. Para lo cual, desde la percepción de los docentes se divisan como acciones que promueven un espacio donde se exteriorizan todos los conocimientos y razonamientos que se logran afianzar en la formación pedagógica, las experiencias que se viven a diario y promueven el contacto con los estudiantes, otros docentes, familias, comunidad, donde el docente en su formación tras equiparse de unos saberes, metodologías, recursos, habilidades y destrezas, llega a un contexto educativo para desarrollar unos procesos pedagógicos que integre a toda la comunidad educativa. Por tanto, este tipo de acercamientos e interacción debe permitir que el docente conozca a sus estudiantes y entorno, las particularidades físicas, capacidades, necesidades, gustos e intereses, para así, determinar las herramientas o estrategias más acordes al caso, con las respectivas reflexiones, para crear e implementar nuevas acciones y estar en continuo mejoramiento de estas. Por ende, los recursos que los docentes han de implementar deben cumplir con ciertos criterios que les permitan promover prácticas pedagógicas significativas con la participación activa de cada estudiante y comunidad en general.

De antemano, la institución educativa bajo un enfoque constructivista precisa enmarcarse con el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1963) al puntualizar en una educación donde los estudiantes son el centro del proceso, y el docente es quien debe aportarle a través de sus metodologías las herramientas para comprender, relacionar, analizar, todo aquello que le permita afianzar los conocimientos e interiorizarlos y de esta manera cobren valor en la práctica cotidiana. No obstante, el docente desde la reflexión de la práctica pedagógica es quien debe dar cuenta si en realidad sus acciones y resultados responden a lo que la propuesta pedagógica de la institucional propone.

Por lo anterior, tras la fundamentación con los aportes del enfoque de la socioformación propuesto por Tobón (2002), se ofrece una nueva mirada a las practicas pedagógicas, donde se plantea traspasar al constructivismo, al querer llevar al estudiante a vivir, percibirse fuera de las aulas, un contacto con el contexto que le rodea, para generar procesos reflexivos, de construcción de conocimientos y poder aplicarlos en su cotidianidad (Méndez, 2018).

Ahora bien, en base a estos argumentos se despliegan las categorías axiales recogiendo las categorías abiertas emergidas en el proceso, respondiendo a las características y objetivos de

las prácticas pedagógicas con los mecanismos que permiten al docente abordarla en su campo de acción hacia la eliminación de las barreras didácticas que afronta.

5.6.1. Planeación pedagógica

El éxito de las practicas pedagógicas depende de cómo son planteadas por el docente desde su diseño, por ende, se tratan aspectos relacionados a la planeación de las clases y la búsqueda de estrategias, por lo que, desde Tobón (2018) se ha de reconocer un proceso de mediación aunado con la participación y el apoyo de los diferentes actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, familia, sociedad), para fortalecer las acciones que favorecen el planteamiento de las prácticas y con ello, contribuir para que el estudiante logre la construcción del conocimiento de manera creativa e innovadora. En tal sentido, se encontró en la institución educativa la necesidad de realizar este tipo de mediación, en brindar a los docentes el apoyo que requieren para orientar sus prácticas pedagógicas, lo que ha representado para estos actores un obstáculo, al respecto, una de las docentes relató en la entrevista *“estamos en la deriva, no contamos con el apoyo de nadie, incluso ni siquiera en manejar esa plataforma”* (DM3).

Por consiguiente, al contrastar muchos de los relatos de los docentes se evidenciaron incongruencias que llevaron a pensar sobre la brecha presente entre lo que se sabe, se dice y se hace, fue así, como se pudo notar en las observaciones realizadas de las practicas pedagógicas de los docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, quienes en los encuentros de grupo de discusión, la entrevista y el taller resaltaron el valor de emplear bastantes recursos didácticos, metodologías con diferentes estrategias para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje coherente, asertivo, apropiado a las necesidades de cada uno, pero, en el momento de su desarrollo se quedaron cortos, generando vacíos en los estudiantes y con ello frustración porque no alcanzaron los objetivos propuestos, es así, como se evidenció en la observación participante de la practica pedagógica de las docentes:

“El estudiante requirió ayuda de los compañeros y la docente cuando paso al tablero para desarrollar el ejercicio sobre un tema que en las clases anteriores fue trabajado, a pesar de la docente emplear un material didáctico como estrategia para una mejor comprensión del tema” (DM2); *“Como recurso para la práctica pedagógica la docente emplea como recurso el tablero con ejercicios de suma y resta, donde cada estudiante pasa y resuelve”* (DM3); *“a pesar de intentar realizar un ejercicio práctico con el material didáctico de elaboración propia de la*

docente (escalera de cartón) como estrategia para explicar el tema de la conversión, no fue suficiente porque la mayoría de los estudiantes no lograron interiorizarlo, presentando muchas dificultades para la realización del ejercicio” (DM4).

Ahora bien, las anteriores observaciones se confrontaron con los relatos de las docentes en el grupo de discusión:

“Siento que hay casos muy especiales en el aula y por más que uno quiere, uno no tiene las estrategias, creo que uno tiene que ser muy recursivo, a veces me toma mucho tiempo de pensar en cómo llevo este tema” (DM4); “el planear es bastante complejo o yo planeo mucho y resulta que los niños no me dan para tanto” (DMB2); “uno como docente siempre debe tener un plan B, yo creo que todas las docentes lo hacemos donde si no funciona esto, por otro lado funcionara” (DLT3).

En tal sentido, resulta crucial considerar dentro de las prácticas pedagógicas el desempeño del docente al proponer un trabajo articulado con los propósitos de la educación con objetivos y acciones puntuales, coherentes (Díaz, 2016), netas de sus conocimientos y la reflexión de sus experiencias forjando así un saber pedagógico, resultado de la interacción con el contexto donde se desarrolla (Díaz, 2001), llegando a un individuo competente, un docente capaz de construir y transformar el conocimiento, la sociedad (Guzmán y Marín, 2011).

A continuación, otro de los elementos fundamentales en la planeación de la práctica pedagógica esta en pensar en las estrategias como esos mecanismos que permiten despertar en los estudiantes el interés, la motivación por conocer, aprender, afianzar y desarrollar procesos significativos, como lo afirma Contreras y Contreras (2012) el valor de estas prácticas recae en los recursos que se dispongan para dinamizarlas.

Ahora veamos, la manera como una de las docentes señala la forma de organizar sus prácticas pedagógicas cuando se le pregunta en la entrevista:

“Yo les hago un jueguito o una canción para que se sienta el cambio de la materia y boten la pereza en ocasiones me disfrazó llamando la atención, salgo del salón me pongo una peluca o cualquier cosa, le llegó así innovando con un cambio de voz y que hoy soy su nueva amiguita y que les voy a presentar unos conceptos, eso llama mucho la atención de los niños a veces también los cambio de lugar, vamos a iniciar la clase en la terraza donde hacemos algún juego de tingo tingo tango, les hago preguntas y por medio de esas preguntas se da la clase,

particularmente siempre realizo preguntas para ver que conocimientos tienen los niños o planteo ejercicios en el tablero y voy pasando a través del juego tingo tango” (DM3).

Conforme, al relato de la docente se destaca la intención en buscar estrategias para movilizar su práctica, con el valor de considerar la creatividad y demás recursos para atraer a los estudiantes, no obstante, el verdadero sentido está en poder hacer realidad este tipo de planeaciones donde estas estrategias no queden solo plasmadas en un documento porque al final no se lograron desarrollar, como se apreció en el siguiente relato de la docente en la entrevista *“El tiempo no me da para hacer todo lo que de pronto a veces quisiera hacer o muchas veces uno planea algo diferente, pero por el tema del tiempo termina uno cayendo siempre en lo mismo” (DM2).*

Es así, como las docentes han tratado de organizar sus planeaciones para generar prácticas que les permitan superar sus dificultades, pero, consideran que no han encontrado estrategias que les funcionen con todos los estudiantes, por lo que, desde estos relatos se plantea entonces el paso siguiente el cual parte de una reflexión individual y compartida para gestionar nuevas acciones que direccionen hacia otro tipo de estrategias que resulten más eficaces, acordes a los objetivos planteados, las particularidades de los estudiantes y de las necesidades del contexto.

5.6.2. Reflexión de la práctica

La revisión constante de las acciones que se plantean y llevan a la práctica pedagógica deben surgir de un proceso de reflexión y autoevaluación, solo de esta manera se podrán lograr las transformaciones necesarias. En tanto que, es importante que se recurra a unos mecanismos eficaces que permitan arrojar resultados innovadores que movilicen acciones pertinentes para la adecuación de estas prácticas. Por lo tanto, en esta categoría axial se recogen aspectos relacionados a la reflexión del docente sobre su desempeño.

Por tanto, así como es señalado por Royo et al. (2019) la reflexión dentro de las practicas pedagógicas debe ser constante, donde continuamente se confronten los conocimientos, las acciones del quehacer docente para suplir las necesidades que emergen.

Ejemplo de esto yace en los relatos de las docentes en la entrevista:

“Yo sí trato como de evaluarme para tratar de mejorar, que el ambiente sea adecuado que la disciplina no se vaya a dañar, todo eso para tratar de mejorar cada día y buscar

estrategias” (DM3); “yo me digo tengo que buscar las alternativas, tengo que estudiar primero el tema para sí mismo saber cómo abordarlo con los niños” (DM2).

Visto así, en los docentes se puede percibir el anhelo por conocer y aprender otras formas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces, de esta manera, han recurrido frecuentemente a cuestionar sus prácticas pedagógicas, lo que sigue ahora, es poder enganchar esos interés con acciones inmediatas realizando los ajustes necesarios.

Es así, que como estos procesos de reflexión y autoevaluación deben ser el camino a la transformación de las practicas pedagógicas, donde se visibilicen acciones desde el reconocimiento de la diversidad de las aulas y la atención de las necesidad de los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual para que responda a las exigencias del día a día.

5.7. Sobre la discapacidad intelectual

Comprender la discapacidad intelectual y encontrar los elementos para abordarla dentro de las prácticas pedagógicas ha sido un reto para todos los docentes que enfrentan en sus grupos estudiantes que presenta la condición. De ahí, el valor de poder dar una correcta interpretación a las diferentes percepciones desde las experiencias de los actores, las diferentes posturas teóricas y normativas que han pretendido recabar la definición. Es así, como para poder dar acogida al concepto en el proceso investigativo, emergieron dos categorías axiales: dificultades de los estudiantes y apoyos adecuados, que recogen elementos valiosos para el análisis y el contraste con las posturas encontradas. Por tanto, se ha establecido una fundamentación teórica desde los planteamientos del modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008) relacionado a las barreras sociales y no desde lo biológico en las características físicas, emocionales e intelectuales del individuo. De esta manera, el término en la sociedad se ha transformado desde un enfoque diferente, de las oportunidades que la sociedad puede brindarles a las personas que requieren de unos apoyos específicos para desarrollarse y aprender a vivir plenamente.

Igualmente, desde el Modelo multidimensional del funcionamiento humano desde una perspectiva socio-ecológica, soportado desde los aportes de Verdugo y Schalock (2010) se concibe el concepto de discapacidad incluyendo los apoyos necesarios al momento de generar procesos formativos.

5.7.1. *Dificultades de los estudiantes*

En la presente categoría axial se abordan aspectos frente a las dificultades de los niños que presentan la condición de discapacidad intelectual relacionado con la capacidad que poseen para aprender. Para lo cual, apreciar los aportes logrados en esta investigación desde las percepciones, experiencias y concepciones teóricas, permitió tomar una postura trascendental para la construcción de un conocimiento que mantiene en constante transformación, por tanto, junto con los hallazgos encontramos en los diferentes estudios que se esfuerzan en responder a las necesidades que estas personas requieren y deben ser atendidas, respetando sus derechos, para vivir y disfrutar plenamente de una educación de calidad, donde no se le discrimine, donde sean partícipes de la construcción del conocimiento, 'se llegó a reconocer a estos estudiantes como personas con capacidades para aprender, relacionarse y desarrollarse bajo unas condiciones que requieren unos apoyos específicos, es así, como al lograr integrar estos elementos se puede ayudar a la superación de las dificultades que presentan y generar vidas exitosas.

A continuación, con el Modelo multidimensional del funcionamiento humano bajo cinco dimensiones se le apuesta a desarrollar en los estudiantes que presentan la condición, unas habilidades intelectuales y adaptativas que les permitirá desarrollar procesos que requieren del razonamiento, el desenvolvimiento y la inmersión en la sociedad (Verdugo y Schalock, 2010). De este modo, se pueden contrastar algunas de los hallazgos encontrados en los docentes de la institución educativa, quienes aún no han logrado comprender la discapacidad intelectual desde las capacidades de los estudiantes como nuevas oportunidad para renovar sus prácticas pedagógicas, donde han tratado de buscar estrategias, recursos para abordarlas en sus prácticas pedagógicas pero con resultados negativos, porque al final se dan cuenta que los esfuerzos realizados no son suficientes, ya que los apoyos que consideran para brindar la atención no han cumplido con los requerimientos necesarios para atender las particularidades de cada individuo.

Siendo así, expuesto en los relatos de las docentes en el grupo de discusión “*se les dificultad mucho entender, se aburren muy fácilmente, es decir como que se distraen mucho, toca estar llamando mucho su atención*” (DM4); asimismo en el taller: “*es frustrante porque ver una niña que está en segundo y que ni los colores reconocen, se lo sepa por más que se los he enseñado es complicado*” (DM2).

Según las expresiones de los docentes desde sus percepciones aun es normal ver la discapacidad intelectual como un problema en los estudiantes para comprender, aprender y

desarrollar los ejercicios planteados en las practicas pedagógicas, cuando es una idea que debe estar superada, desde el reconocimiento que se ha dado al tema tras los continuos estudios que lo han abordado, como ha sido expuesto desde el enfoque **socio-ecológico de la discapacidad** (Verdugo y Schalock, 2010) al referirse al concepto de discapacidad intelectual dejando de lado el precepto defectuoso que ha generado el pensar en las limitaciones que tiene la persona para realizar ciertas actividades.

Por lo anterior, se toman los relatos de las docentes: *“tiene problemas en el tema del lenguaje”* (EP-DM2); *“ha sido algo complicado porque uno va y prepara una clase y luego se estrellan con las actividades, porque uno tiene que devolverse y buscar estrategias de cómo llegar a los estudiantes que tienen ese problema”* (GD-DM3); *“lo que es del cerebro ellos pensar, analizar, ahí es donde ellos quedan frustrados, porque no cuentan con la capacidad de poder analizar y pensar y ahí se me convierte en barrera, porque las mismas actividades que se programan con los otros niños ellos no la van a poder realizar y ellos se frustran, se sienten estresados”* (EP-DM3).

Es de tener claridad, que dentro de esos cambios que buscan los docentes se ha de tener en cuenta la manera de percibir a estos estudiantes “con dificultades” y evitar caer en pensamientos ambiguos, donde en ese afán de avanzar en contenidos a la par con todos los estudiantes, de antemano limitan a aquellos que presentan la condición de discapacidad intelectual, excluyéndolos de temas porque consideran que no están en la capacidad de aprenderlo.

Por lo tanto, es importante empezar a cambiar esas percepciones que aún siguen arraigadas culturalmente y se continúan manifestando en las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes deben ser los pioneros en lograr esas transformaciones que lleven a la reflexión y cambios en las acciones que implementan cotidianamente.

Cabe señalar lo expuesto en la entrevista de la docente *“la idea no es avanzar en temas sino lograr que los conocimientos de los niños sean afianzados, entonces se siente esa gran frustración que llega uno a un punto en el que no quiere uno avanzar, bueno no es que uno no quiera sino que no lo permiten los niños y uno al avanzar uno está diciendo ahí huecos, hay falencias y como docente uno quiere rellenar esos huecos esas necesidades que van quedando en ellos”* (DM3).

Ante esto, es considerable como se presenta en el relato anterior, orientar una práctica que recoja las necesidades de todos sus estudiantes, con un plan de estudios para todos impartido a través de estrategias que explore y proyecte las potencialidades de cada uno, lo que, para los docentes puede resultar desgastante, complicado, pero con una buena organización de sus prácticas y las herramientas apropiadas se puede lograr (López, 2011).

5.7.2. Apoyos adecuados

En el abordaje de la categoría axial, se toman aspectos referidos a los apoyos que los estudiantes en condición de discapacidad intelectual requieren de parte de la institución educativa, frente a la igualdad de condiciones y la educación personalizada.

En este sentido, los apoyos pasan hacer los mecanismos que permiten al docente intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las prácticas pedagógicas, los cuales deben generar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes. Por tanto, son concebidos dentro de las dimensiones del desarrollo del funcionamiento humano que se plantea desde modelo multidimensional de Verdugo y Schalock (2010) como los medios que permiten determinar los recursos, las estrategias, para contribuir al desarrollo armónico de la persona.

Por lo que, la manera como las docentes expresaron sus relatos y su contenido reflejaron la forma como se han sentido afectadas por aspectos circundantes al manejo del tema de la discapacidad intelectual respecto a los recursos que deben emplear:

“Me ha tocado sacar el tiempo y el espacio para hacer juegos y material didáctico, pero si es preocupante, porque me he estado quedando atrasada en temas” (GD-DM3); “llega como la frustración en las explicaciones en clases donde por más que uno quiera, porque uno quiere, pero la verdad ¿cómo le enseño?, ¿cómo le llevo?, ¿cómo hago para que él aprenda? es la misma pregunta de todos los días” (EP-DM3); “ella está adquiriendo el conocimiento que puede y puede ser muy limitado porque no tiene la ayuda que necesita” (T-DM1).

Consecuentemente, para los docentes ha sido difícil el poder encontrar o crear los apoyos pertinentes, lo que les ha causado gran incertidumbre y complejidad a la hora de planear y desarrollar sus prácticas pedagógicas, porque consideran que la solución esta es crear estrategias exclusivamente para ellos y enseñar de manera más personalizada con el ánimo de poder sentarse junto a ellos y poderlas desarrollar, pero en la realidad, les ha resultado imposible como se logró evidenciar en la barrera del currículo, donde lo relacionan con el tiempo expresado así en la entrevista de la docente *“por el tema del tiempo uno dice no puedo planear diferente para este*

niño, ni diferente para los otros porque se supone que sería lo ideal, pero pues no me da el tiempo y yo puedo sacar ciertas guías de actividades para estos niños, pero cómo me siento yo una hora, media hora a explicarles” (DM2); “no sé si es que no soy muy alternativa, de pronto no he encontrado como ese espacio para fusionar todo, pero la verdad a mí se me dificulta es eso, de que yo quisiera tener otros espacios y que fuese un poquito más personalizado” (GD-DM2).

Efectivamente, el poder disponer de recursos específicos para el trabajo con los estudiantes que presentan la condición hace parte de la solución, la cual para las docentes del colegio es muy difícil llevarlo a cabo aunque quisieran hacerlo porque lo ven necesario, no obstante, optan por planear sus prácticas de manera general para todos, con recursos tradicionales, donde pasan por alto las necesidades y capacidades de estos estudiantes. Por tanto, vale la pena recurrir a estrategias de apoyo para todos incluyendo a quienes presenta la condición donde puedan sacar el mismo provecho, lo cual, lleva a un trabajo de búsqueda, de innovación, de creatividad para poder encontrar los apoyos adecuados.

Así mismo, los docentes han pasado a responsabilizar al colegio específicamente a los encargados de manejar la dirección y coordinación académica, por la falta de compromiso con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes ya que en muchos aspectos han estado ausentes, relatado por los docentes *“el colegio sabe que estos niños tienen cierto diagnóstico por un papel, pero de ahí a que tengamos el espacio de centrarnos en esa condición o brindarles alternativas a ese niño pues no la verdad no se hace” (EP-DM2); igualmente en la observación participante de la práctica pedagógica la docente expresa a la investigadora “la verdad profe por usted es que me acabo de enterar que tenía un estudiante con un diagnóstico de discapacidad intelectual, el colegio nunca me lo informó” (DM4); del mismo modo la misma docente expresa en el grupo de discusión “el colegio nunca me ha dado herramientas de pronto de cómo manejar una situación de esas en este momento, ni tampoco he tenido como la experiencia de manejar un estudiante o un grupo donde hayan estudiantes con discapacidades” (DM4).*

Finalmente, se precisa en el valor de poder establecer relaciones actitudinales, conceptuales e internalizarlas, desde la concientización y postura de cada docente, lo cual más que un reto es un deber para con la educación de todos niños y niñas, estar siempre dispuestos a romper barreras, donde se establezca un compromiso social, todos juntos en esa lucha constante

de alcanzar una educación donde se conciba a los estudiantes no desde sus limitaciones o dificultades sino desde sus capacidades generando verdaderas practicas pedagógicas inclusivas.

9.1. Estrategias

La educación requiere de unas prácticas pedagógicas pensadas en los estudiantes, pero que vincule a todos los actores del colegio y trascienda a los diferentes contextos donde interactúan, para lograr construir y consolidar conocimientos, valores, acciones para la vida, que contribuya a formar personas capaces de trabajar colectivamente, afrontar las problemáticas y convivir en la sociedad, más que formar seres humanos llenos de información que no van a saber emplear porque no tuvieron la oportunidad de experimentarla, explorarla en todas sus formas. Se insta por un tipo de educación donde todos puedan participar, aprender, formarse con un único objetivo y es el de transformar vidas para lograr una sociedad mejor.

Por consiguiente, las estrategias representan esas acciones que la institución educativa junto a los docentes han de plantear para desde las prácticas pedagógicas orientar estos procesos formativos, por tanto, el docente debe apoyar sus prácticas con recursos eficientes y acordes al lugar donde se están desarrollando, con los medios que permitan identificar las necesidades, intereses, dificultades y avances (Díaz y Hernández, 2002). Por tanto, resulta un medio para confrontar las barreras didácticas presentes en sus prácticas cotidianas y superar las dificultades que les han acarreado el abordar un currículo descontextualizado, con una estructura que poco favorece los procesos escolares, así como, la necesidad del dominio de conocimientos y actitudes, dado que se han marcado numerosas dificultades al momento de desarrollar prácticas que involucre a los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual, del mismo modo, el poder involucrar a las familias dentro de las mismas.

De hecho, la institución educativa al poder disponer de estrategias pertinentes para la atención de todos sus estudiantes, incluyendo a quienes presentan la condición de discapacidad intelectual, les permitirá identificar las capacidades, fortalezas, debilidades de los estudiantes, así como, el generar acciones de intervención para atender los requerimientos de las aulas desde una plena comprensión y valoración de la diversidad, a través de un trabajo dinámico y motivador que involucre a sus familias y comunidad.

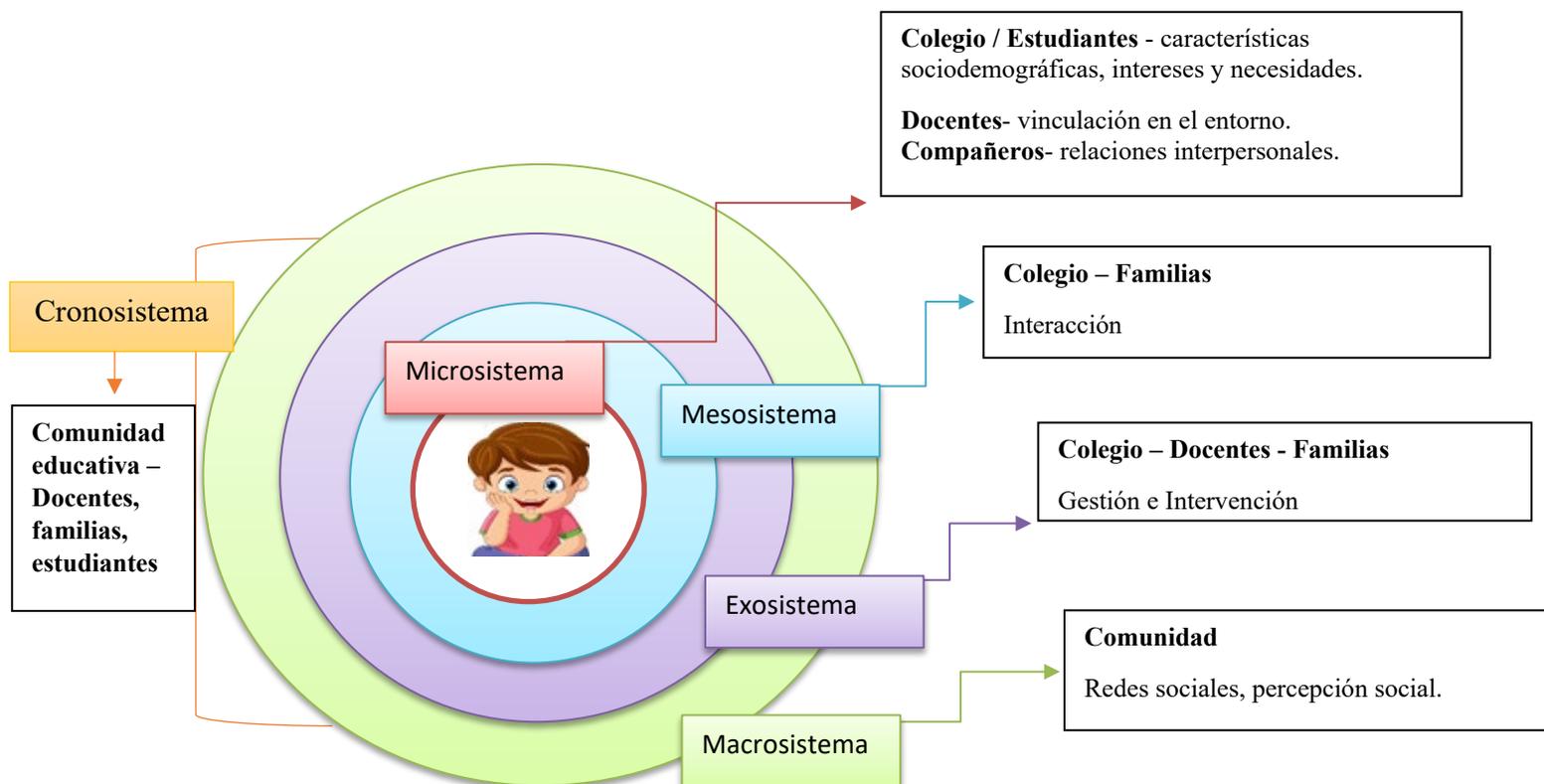
En este sentido, se elabora una propuesta de trabajo que plantea cinco estrategias el cual se centra en el enfoque pedagógico de la socioformación de Tobón 2002), igualmente, con el socioconstructivismo de Vygotsky (1978) y Ausubel (1963). Es así, como desde la postura de

Tobón (2019) “la formación no es tanto qué se aprende sino como se interviene en la resolución de los problemas para tener una mejor sociedad y ambiente” (p. 2). Es decir, se busca una educación que no se remita solo a la enseñanza de temas sino en formar para la vida. De esta manera, se plantea una visión donde al hablar de prácticas pedagógicas no se limiten a el trabajo exclusivo de la escuela en las aulas o en las acciones que los docentes deben realizar con sus estudiantes, sino, en aquellas que logren trascender y transformar una sociedad (Tobón, 2018).

Igualmente, se conciben los aportes del enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987) donde se determinan los ambientes ecológicos atendiendo elementos que hacen parte del entorno del estudiante y su relación con estos. De esta manera, para brindar estructuración a la presente propuesta se tomaron aspectos relacionados al contexto educativo, familiar y comunitario, con acciones específicas para el reconocimiento y valoración de las particularidades de cada estudiante, con el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades con nuevas oportunidades para su inmersión.

A continuación, se presenta el esquema ecológico a emplear:

Figura 3. Esquema ecológico



Nota: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, el campo de acción de las estrategias involucra todo el contexto del estudiante (colegio-docentes, familia, comunidad) representados en seis sistemas, donde a partir de una realidad vivida se propone un trabajo que permitirá actuar desde cada uno de los espacios donde estos interactúan, permitiendo además, hacer frente a las barreras didácticas presentes en la institución, por lo tanto, desde los enfoques ecológico y socioformativo se piensan las siguientes estrategias donde se relacionan aspectos relevantes de los diferentes entornos que comprende cada uno de los sistemas.

Microsistema: el presente sistema parte del reconocimiento de las características cognitivas, emocionales y aptitudinales del estudiante, así como de las necesidades e intereses que contemple, por lo que, la manera como el docente propicie un conjunto de interacciones con su grupo brindará las condiciones adecuadas para la construcción del conocimiento.

Estrategia 1 para los docentes - estudiantes. Pequeños investigadores

Para los docentes resulta dispendioso el hecho de poder desarrollar el currículo institucional en concordancia con los temas y los tiempos establecidos para su ejecución, en cuestión de poder organizar el plan de áreas con el tiempo destinado para desarrollarlo y con ello lograr planeaciones exitosas donde sus prácticas pedagógicas sean significativas para todos sus estudiantes. Es así, como se plantea un trabajo por proyectos de investigación, donde se les proponga a los estudiantes ser partícipes de un proceso formativo que integre conocimientos, actitudes, habilidades y valores. Por lo que, el docente llegue a sus estudiantes no con unos temas para explicar, sino, con situaciones que los lleve explorar su entorno (colegio, familia, comunidad), a establecer diálogos con otros, a fortalecer valores como el trabajo en equipo, confrontar ideas siendo críticos y reflexivos para buscar posibles soluciones (Tobón, 2018).

Desde esta perspectiva, se propone un trabajo cooperativo y solidario donde se forje un ambiente de aprendizajes compartidos, de apoyo entre docentes y estudiantes (López, 2016). En este sentido, se plantea la siguiente estrategia con el **objetivo** de incitar a los docentes para orientar en la planeación de sus prácticas pedagógicas el trabajo por proyectos de investigación.

Desarrollo de la estrategia:

En la práctica pedagógica el docente ha de presentar a los estudiantes situaciones reales que partan del contexto, que representen un reto o desafío que los lleve a plantear un problema y buscar las estrategias para hallar la solución, lo que exigiría en los estudiantes mostrar sus capacidades y competencias desde su propio ritmo de trabajo. Por lo tanto, el docente debe

empezar por organizar el currículo escolar para estructurarlo de acuerdo a un plan de trabajo que le permita enlazarlo con las características, los intereses, las necesidades de sus estudiantes, provocando situaciones motivadoras que despierten la curiosidad por descubrir y aprender cosas nuevas, formando entre los mismos equipos de trabajo y redes de apoyo para atender las dificultades encontradas.

Del mismo modo, dentro de estas actividades se propone un ejercicio de valoración donde el docente brinde un espacio para que los estudiantes se puedan expresar libremente, reconocer en sí mismos sus atributos, capacidades y las oportunidades que su medio les proporciona, así como el compartir sus experiencias, anécdotas, con el fin de cultivar valores como la empatía, el respeto y la solidaridad fortaleciendo las relaciones interpersonales del grupo.

De esta forma, como lo propone López (2016) resulta valioso en el docente tener claridad sobre lo que debe aprender el estudiante y el cómo lo debe enseñar, donde se establezcan y sigan pautas para mejorar continuamente la convivencia, la participación y el aprendizaje en los estudiantes.

A continuación se dan los pasos a tener en cuenta:

Paso 1. Organización del currículo.

Despertar la curiosidad e interés por descubrir y aprender cosas nuevas

¿Sobre qué quieren saber?

Paso 2. Ejercicio de reconocimiento y valoración.

Exploración de las capacidades y oportunidades del entorno.

¿Qué saben? ¿Qué quieren aprender?

Paso 3. Organización y desarrollo de un plan de trabajo colectivo.

¿Cómo lo van a lograr?

Promover experiencias que lleve a buscar respuestas.

Confrontación de ideas, reflexiones.

Paso 4. Definir los aspectos pedagógicos esenciales (intención, tiempo, espacio y recursos).

Compartir la experiencia.

Mesosistema: en este sistema se remite a la correlación que debe existir entre el colegio y las familias, con el objetivo de promover un espacio de interacción, con participación y compromiso de estas en los procesos educativos de los estudiantes, quienes sean involucrados

directa e indirectamente con acciones que fortalezcan los vínculos estudiante – colegio, colegio-familias, familias – estudiantes.

Estrategia 2 colegio - familias. Aprendiendo juntos

La institución educativa debe reconocer, valorar y generar espacios de participación de la familia en la escuela, representado como un apoyo para el desarrollo de los procesos formativos en el estudiante. Por tanto, se debe trabajar en esa interacción constante lo cual permita abrir nuevas formas de intervención, fortaleciendo ese vínculo entre el colegio, el estudiante y la familia. Por lo que, dicha relación resulta motivante para el estudiante, reflejando el compromiso de la familia y el colegio con su formación. A demás, le permite a los docentes establecer otro tipo de acercamiento, para conocer mejor el contexto de sus estudiantes y vivir con las familias nuevas experiencias mediante un aprendizaje compartido. Siendo así, desde la propuesta de López (2016) una manera de generar una escuela más participativa, democrática, donde todos puedan aprender, puesto que, las familias al igual puedan recibir orientación de parte de los docentes para educar a sus hijos y junto a la escuela tomar decisiones, apoyarse para formar un individuo bajo un proyecto educativo más humanizado.

Por consiguiente, se propone la siguiente estrategia con el **objetivo** de vincular a las familias en los procesos escolares articulando acciones creativas que favorezcan la comunicación y el compromiso de las familias con la educación de sus hijos.

Desarrollo de la estrategia:

La institución educativa dispone de una agenda entregada a los estudiantes desde el inicio del año escolar como un medio de comunicación escrito entre el colegio y la familia, por lo tanto, se pensó en esta herramienta para incorporarla en la presente propuesta como una forma de incitar a las familias a participar en los procesos escolares y con ello puedan evidenciar el desarrollo de los estudiantes, las fortalezas y debilidades que presenten, para junto a los docentes unir esfuerzos y orientar acciones de mejora.

Por lo anterior, la estrategia consiste en una invitación formal enviada a las familias en la agenda escolar para realizar una actividad junto al estudiante, de la cual deben enviar la respectiva evidencia como lo prefieran (fotos, video, cartelera, etc.). Para lo cual, al inicio del año escolar el colegio enviará el plan de actividades familiares donde frente a cada una irán marcando la actividad desarrollada. Las familias que no cumplan se le van acumulando para el

siguiente mes, recibiendo una nota donde se le recuerde el compromiso motivándolas a que lo realicen.

A continuación, se presenta el plan de actividades:

Mes 1: Lectura/ dramatización de un cuento infantil.

Mes 2: Juego tradicional (elección libre).

Mes 3: Dibujo cooperativo con temática libre.

Mes 4. Un día de cocina. Preparación de una receta.

Mes 5. Un día saludable. Actividad física en familia.

Mes 6. Mi personaje favorito. Cada integrante representa el personaje de su elección.

Mes 7. Un día de exploración. Recorriendo mi entorno (barrio, condominio, etc.)

Mes 8. Un día con ritmo. Cantar, bailar o tocar una melodía musical con instrumentos del medio.

Mes 9. Dramatización de un acontecimiento cotidiano familiar.

Mes 10. Un día especial para mostrar. Elegir un momento de gran valor donde se comparta con la familia (paseo, visita familiar, etc.)

Exosistema: para este sistema se precisan aquellas acciones que refieren a la gestión académica desde la parte directiva y de coordinación, de la mano con los docentes para consolidar acciones que favorezcan la acogida de los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual y la formación de todos los agentes educativos, asimismo, el diseño del currículo y el desarrollo de las prácticas pedagógicas, para que con pertinencia atienda las particularidades de todos los estudiantes. Es así como se presentan las siguientes estrategias:

Estrategia 3 para el colegio – comunidad educativa. Ruta de atención a la discapacidad

Una institución educativa que acoge estudiantes en condición de discapacidad intelectual debe disponer de una ruta de atención, puesto que, según lo estipulado en el Decreto 1421 (2017) todo establecimiento educativo debe velar porque sus estudiantes cuenten con las herramientas adecuadas que les garanticen el acceso y la permanencia, bajo un marco de equidad sin ningún tipo de discriminación.

De esta manera, con el **objetivo** de activar un protocolo especial desde el inicio del año escolar, le permitirá al estudiante acceder al sistema educativo bajo las condiciones adecuadas,

con las respectivas flexibilizaciones del currículo y demás aspectos, para lograr una mejor adaptación del colegio con las necesidades del estudiante y con ello garantizarle una educación de calidad.

Desarrollo de la estrategia:

La creación o ajustes de esta ruta debe ser de las primeras actividades que la institución programe al inicio de cada año junto a sus docentes y administrativos, el cual debe dar cuenta de acciones específicas y sus responsables. Además, resulta indispensable que este recurso sea socializado ante los padres de familia en su primer encuentro institucional “Asamblea general de padres”. Ciertamente, esta ruta ha de reflejar acciones de involucramiento y sensibilización ante la comunidad educativa, que lleve a la comprensión y al apoyo que esta población requiere en sus procesos formativos. A continuación se precisan algunas acciones:

Del colegio: al inicio del año escolar la institución educativa debe realizar el debido registro en el SIMAT de todos los estudiantes que presentan condición de discapacidad. Asimismo, la socialización de cada uno de los casos encontrados ante los docentes con las debidas observaciones y sugerencia de algunas herramientas de trabajo. Para lo cual, ha de verificar periódicamente que las acciones implementadas por la institución - docentes estén respondiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes, para ello, se han de precisar espacios o momentos específicos al inicio o cierre de cada periodo académico.

De los docentes: gestionar espacios de capacitación o encuentro de experiencias entre los mismos docentes con invitados especiales que les puedan aportar en temas de discapacidad, inclusión, donde se doten de estrategias específicas para la planeación de las prácticas pedagógicas, con momentos para la reflexión, que los lleve a proponer acciones de intervención coherentes en metodologías, estrategias, recursos, que les permita alcanzar los objetivos propuestos con sus estudiantes.

De los compañeros: fomentar valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, la solidaridad, el trabajo en equipo, a través de diversas actividades que incluyan el juego, el deporte, las artes plásticas y escénicas, la expresión musical, actividades exteriores como salidas a museos o un entorno natural, donde se favorezca el aprendizaje, la recreación y el bienestar personal, de tal forma, se pueda inspirar la imaginación, la inspiración y la iniciativa.

De las familias: velar por el bienestar del estudiante desde el cumplimiento de controles y citas médicas, así mismo, entregar de manera oportuna los respectivos reportes médicos al

colegio. Igualmente, el mantener una comunicación constante con los docentes y fortalecer el compromiso con la institución y sus hijos desde la participación activa en cada una de las actividades propuestas por el colegio-docentes, como los encuentros de escuela de padres, entrega de informes académicos, acompañamiento en actividades escolares dentro y fuera de la institución.

De la comunidad: buscar otros espacios de participación donde diferentes sectores de la comunidad a la cual pertenecen abran sus puertas y permitan que los estudiantes exploren, conozcan y aprendan cosas nuevas y con ello logren desarrollar nuevas formas de interacción con una mejor comprensión y acogida social.

Estrategia 4 para el colegio (directiva y académica)- docentes. Formando docentes

El centro educativo debe contar con un equipo de trabajo bien formado, docentes con idoneidad ética y pedagógica, para lo cual, resulta indispensable disponer de espacios formativos para los docentes donde se evalúe la calidad del servicio educativo y se realice los ajustes necesarios cuando se requiera. En efecto, la falta de instrucción es una de las causales para que en los intentos por incluir a los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual, sean vistos como un problema, valorando poco sus capacidades, por tanto, terminan siendo inmersos en unas prácticas pedagógicas vacías, perdiéndose la posibilidad de vivir experiencias educativas enriquecedoras para todos.

En este sentido, se propone una estrategia institucional con el **objetivo** de suplir esta necesidad, generar espacios de formación permanente para fortalecer en los docentes los conocimientos para el manejo de situaciones que implique conocer de normatividades, enfoques educativos, estrategias específicas para la atención de estudiantes en condición de discapacidad intelectual u otra.

Desarrollo de la estrategia

Desde el inicio del año escolar el colegio desde la parte directiva programa un periodo de instrucción para los docentes, donde se tratan temas de organización escolar, ajustes curriculares, el plan operativo, entre otras actividades, por lo que resulta pertinente dentro de estos encuentros abrir un espacio para tratar sobre la atención que la institución brinda para los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual, referente a la oferta educativa para esta población, socializando el modelo educativo a trabajar, con las estrategias y los recursos que el colegio dispone para las practicas pedagógicas. Asimismo, se continúen realizando este tipo de

encuentros por periodo académico, donde se expongan las dificultades encontradas y se escuchen o generen propuestas de mejora desde los mismos docentes, recogiendo las sugerencias o aportes de las familias, con el fin de realizar los ajustes necesarios a las practicas pedagógicas, a los planes de estudio y currículo en general. Por lo que, resulta importante que el colegio disponga de una persona que conozca y pueda orientar a los docentes, en los temas o aspectos que requieran frente a la inclusión y la discapacidad.

Por lo anterior, se propone disponer de un espacio dentro de las reuniones que habitualmente se programan en el Plan Operativo Anual, para las reuniones de docentes en cada periodo y tratar los temas según el nivel de necesidad y pertinencia:

Primer periodo académico: Tema 1. Conociendo sobre las políticas de inclusión y equidad (gubernamental e institucional). Abordaje normativo para conocer sobre los lineamientos, recursos legales e institucionales que determinan la base reglamentaria para la atención de la discapacidad.

Segundo periodo académico: Tema 2. Atención a la Discapacidad. Conocimientos sobre metodologías, enfoques, mecanismos que orienten los procesos para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual.

Tercer periodo académico: Tema 3. Experiencias compartidas sobre la diversidad. Expresar y conocer vivencias propias y de otros, que permitan valorar las acciones realizadas y pensar en nuevas posibilidades de mejora.

Cuarto periodo académico: Tema 4. Reflexiones de fondo. Análisis y evaluación de las acciones realizadas en el año escolar para determinar la pertinencia de las prácticas pedagógicas.

Macrosistema: en este sistema se relacionan aspectos que hacen parte de la percepción que tiene la institución educativa (colegio, docentes, familias, comunidad) sobre el concepto de un estudiante que presenta una condición de discapacidad intelectual, bajo una mirada que los ha etiquetado como seres con muchas dificultades para realizar ciertos procesos cognitivos para aprender y desarrollar determinadas actividades. Por lo tanto, se propone una estrategia que trasciende a un contexto más amplio siendo la comunidad donde se desarrolla el estudiante la que se debe empezar a formarse, para cambiar esas ideas que culturalmente han sido arraigadas, causando segregación y discriminación de esta población.

Estrategia 5 para la comunidad. Edúcate

Con el **objetivo** de sensibilizar a la comunidad educativa y aportar a una nueva concepción social en torno al tema de la discapacidad, la diversidad e inclusión. Por lo tanto, se propone el diseño de tarjetas con mensajes alusivos a las temáticas para ser difundido a través de las redes sociales que el colegio emplea: WhatsApp, Facebook, Instagram, blog y pagina web, para compartirlas a toda la comunidad periódicamente (mensual).

Desarrollo de la estrategia:

La institución educativa desde el inicio del año escolar organiza la estrategia mediante una programación en la cual asigna a cada docente un mes determinado para diseñar una tarjeta con un mensaje dirigido a la comunidad educativa y sociedad en general. Este mensaje será entregado a la docente a cargo de las redes sociales del colegio, quien realiza la posterior publicación.

Se anexan algunos mensajes (elaboración propia) que se proponen para el diseño de las tarjetas:

Mes 1. Solo cuando te educas bien podrás reconocer como la esencia de las personas va más allá de sus limitaciones.

Mes 2. Todos poseemos las capacidades, lo que se requiere es una sociedad que rompa los estigmas y se prepare para brindar las condiciones de empoderar a quien lo necesita.

Mes 3. El convivir con la diversidad nos vuelve sabios, sensibles promotores del cambio.

Mes 4. Nuestras acciones son el reflejo de la razón, que construyen o derrumbar sueños.

Mes 5. Cuando se piensa en el otro desde sus capacidades y se le brinda apoyo, seremos forjadores de un mundo mejor.

Mes 6. El resultado de una educación basada en valores y en la solución de problemas, es la manera más acertada para formar personas preparadas la vida.

Mes 7. La inclusión es la ventana por donde se observa la inequidad, siendo la puerta que se abre a las oportunidades.

Mes 8. Los límites no existen cuando de educar se trata.

Mes 9. La diversidad es la base en la que se edifica una mejor sociedad.

Mes 10. Inclusión el camino a la transformación de un mundo mejor.

Cronosistema: dentro de cada uno de los sistemas se contempla en el estudiante la manera como puede estar influido por las diferentes situaciones temporales que puede encontrar

en el ambiente que le rodee, desde aspectos personales, históricos, sociales y culturales, en contraste con su desarrollo personal, frente a los cambios evolutivos que experimenta y la capacidad que este individuo posee para desenvolverse. Por tanto, en este nivel se propone un tipo de estrategia integradora para el docente quien establecerá un acercamiento al entorno personal, familiar y social del estudiante, para lograr comprender sus acciones y dar mayor sentido a la planeación de sus prácticas pedagógicas.

Estrategia 6. Para la comunidad educativa- docentes, familias, estudiantes. Viajando en el tiempo

Con el **objetivo** de conocer el desarrollo del individuo y la manera como este interactúa con su entorno familiar, educativo y social se diseña una herramienta que propone reunir elementos valiosos de la vida de los estudiantes y sus familias como una experiencia significativa para todos, abriendo un espacio emocional, de aprendizaje, de encuentro familiar para compartir y reflexionar sobre esos acontecimientos que han marcado sus vidas. Es así, como a través de una línea de tiempo se plasman eventos que han sido parte trascendental en el desarrollo de cada estudiante, sirviendo de apoyo para el docente en orientar procesos formativos que le permita al colegio, a las familias y comunidad en general descubrir nuevas formas de interacción e intervención.

Desarrollo de la estrategia:

Desde el inicio del año escolar se propone a los estudiantes junto a su familia hacer un viaje en el tiempo, donde recopilen aspectos importantes que han marcado sus vidas desde su concepción hasta el presente de manera positiva o negativa.

Para ello, con ayuda de la familia diseñaran un libro álbum de manera creativa el cual debe ser entregado al docente en los periodos determinados para tal fin (mensual), atendiendo la siguiente estructura:

En el primer mes se plasman recuerdos de su nacimiento y acontecimientos de sus primeros años de vida (0 a 5 años).

En el segundo mes plasmar recuerdos de acontecimientos de los 5 años hasta la edad actual.

A partir del tercer mes plasmar acontecimientos importantes de su día a día.

Cabe señalar que las notas deben ser registradas por el estudiante con el acompañamiento de la familia, donde podrán emplear fotografías, dibujos u otros elementos para recrear los hechos.

Al final de cada mes, el docente tiene la tarea de revisar cuidadosamente el libro con cada una de las experiencias descritas, para concebirlo como un recurso de gran valor para la observación frente al desempeño, comportamiento o actitudes del estudiante en su ambiente escolar, así como, para reflexionar sobre sus acciones pedagógicas. Es ahí, a partir de esa interacción familia-colegio, que se fortalecerá el vínculo que une a estas dos instituciones visibilizando aspectos personales, familiares, sociales que han marcado la historia de vida de cada estudiante, siendo el puente para tomar medidas de apoyo a tiempo y atención frente a las necesidades encontradas.

Finalmente, las estrategias sugeridas en el apartado son el resultado del presente estudio como un aporte investigativo que podrá ser tomado y adecuado por la institución que lo requiera, sirviendo de inicio o la base para futuras propuestas, las cuales al ser articuladas dentro del Proyecto Educativo Institucional dan garantía de acciones encaminadas para el establecimiento de una ruta de atención a la discapacidad y el fortalecimiento de la gestión académica, dirigida hacia la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual u otra particularidad, con la intención de remover los obstáculos que interfieren con el propósito de promover una educación de calidad, preparada para la inclusión, donde se contribuya a la formación de una sociedad que reconoce y valora a cada individuo, promoviendo ambientes y recursos propicios para su participación y aprendizaje, con acciones contundente desde cada uno de los contextos que circundan la vida estas personas.

10. Conclusiones

Los principales hallazgos de esta experiencia permitieron revelar la presencia de unas barreras didácticas que han afectado la planeación y desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes, para la atención de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, en busca de consolidar ideas y acciones basadas en el análisis y la reflexión para guiar un camino que dé cuenta de las necesidades de un contexto determinado, las falencias presentes y lo competentes que pueden llegar a estar los docentes de una institución educativa o una comunidad entera, para apreciar la riqueza de la diversidad, donde las aulas de un salón de clases son el reflejo de una sociedad con los valores y principios que los comprende.

Los diferentes relatos dieron cuenta del mayor obstáculo presente en las instituciones educativas privadas, llegando hacer el currículo que establece una institución la principal barrera desde lo estructural, seguido de otra gran dificultad referida a la formación de los docentes, la cual incurre desde los conocimientos que estos deben tener y emplear en sus prácticas pedagógicas para esta población, lo que lleva a los docentes a señalar la necesidad de las instituciones en instruir y capacitar a su personal.

No obstante, la actitud de los docentes frente al reto de vivir estas experiencias, la necesidad de prepararse para dotarse en conocimientos y estrategias, hacen parte de esta misma barrera didáctica, dado que, son conscientes que requieren de unos saberes para poder modificar sus prácticas con metodologías, estrategias diferentes, pero reconocen que existe otra variable y es la falta de tiempo para buscar un tipo de educación que les permita continuar formándose en temas de inclusión, estrategias, discapacidad intelectual, llevándolos en su mayoría a conformarse con los aprendizajes que adquirieron en su formación, representado al final en la frustración que les causa el no alcanzar los aprendizajes esperados en los estudiantes, provocando estrés, agotamiento, inseguridad y desconfianza en sus propias capacidades llevándolos a cuestionar de manera constante la labor que realizan.

Por otro lado, el no involucrar a las familias en los procesos educativos de los estudiantes ha sido una gran falta de parte de los docentes, siendo de vital importancia a la hora de trabajar las prácticas pedagógicas, donde los docentes son conscientes que al poder hacerlos partícipes en estos procesos serían un apoyo fundamental, puesto que, las mismas familias pasarían a conocer las capacidades de los estudiante, su desarrollo, fortaleciendo ese vínculo de cuidado y afecto filial, afianzando en los niños y niñas la autovaloración y autosuperación, De esta manera, debe ser reconocido el rol de la familia desde el compromiso en el proceso formativo del estudiante y el rol del docente en la escuela como dinamizador de estos procesos educativos.

No obstante, la ausencia de las familias es indudablemente por la falta de iniciativa de los docentes en disponer dentro de sus prácticas pedagógicas estrategias donde estas sean implicadas, con otros espacios de acción, donde se trascienda a los hogares, se salgan de las aulas, con interacción constante entre todos los actores: docentes, estudiantes y familias. En efecto, las familias de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual han creado una percepción difusa de la escuela, quienes han descargado toda la responsabilidad en los docentes, exigiendo que sus hijos sean preparados igual que los demás y que alcancen todos los aprendizajes, porque saben que el colegio debe ser competente para desarrollar en estos niños y niñas las capacidades necesarias.

Ahora bien, la discapacidad en los estudiantes yace en las barreras del contexto donde se están formando, por tanto, las dificultades que enfrentan los docentes en sus prácticas pedagógicas afectan los procesos de enseñanza para la participación y el aprendizaje de estos niños, por lo que, los docentes son directamente los responsables de buscar las formas para garantizar a estos niños y niñas los apoyos necesarios, de ahí la pertinencia de sus acciones para movilizar ideas, conocimientos, recursos materiales y humanos, aunado a las gestiones institucionales (colegio, familia, sociedad, estado), curriculares para promover currículos flexibles en contenidos, tiempo, organización, como un ejercicio reflexivo de cambio y mejora.

La presencia de estas barreras didácticas se ha perpetuado en las prácticas pedagógicas de los docentes porque se han dejado afligir por aspectos que han

desorientado sus procesos educativos, por la falta de aptitud en tomar medidas correctivas y conciencia sobre los efectos que han desencadenado. Por lo tanto, deben empezar a reflexionar de manera profunda sobre estas prácticas, el desempeño pedagógico y empezar a generar cambios en su quehacer cotidiano para fortalecer las competencias que les permitirá enfrentar las dificultades que presentan.

Por otro lado, en cada uno de los encuentros mediante el dialogo generado entre los participantes surgieron algunas estrategias como alternativas para implementar en la institución referidas a: el realizar una reestructuración del currículo con los planes de estudio; en la disposición del colegio en incluir en el grupo de trabajo a una persona especialista en temas de discapacidad, inclusión, que pueda orientar los procesos educativos desde la planeación de las practicas pedagógicas con estrategias pertinentes; destacando además, la importancia de las capacitaciones constantes o espacios que les permita a los docentes compartir sus experiencias y conocer de temas específicos según las necesidades presentadas en el contexto; además, como aspecto primordial el fortalecer la comunicación asertiva entre la parte directiva, académica y los docente, donde se escuchen las observaciones, sugerencias que realizan como aportes para mejorar.

En un último momento, tras evidenciar el desconocimiento en la institución de herramientas para el desarrollo de estos procesos educativos se encontró pertinente el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Por lo tanto, se dispuso a socializar a los docentes estas herramientas como propuesta para el fortalecimiento de las practicas pedagógicas para explorar, aprender y utilizarlas dentro de las planeaciones habituales, como lo establece el Decreto 1421 de 2017 como una forma de poder articular las acciones de las practicas pedagógicas y ajustar la atención hacia los estudiantes que presentan discapacidad. De hecho, el no disponer en los docentes este conocimiento, no los exime de poder utilizarlo, ya que se pueden continuar formando en el manejo de estas y otras estrategias. No obstante, a pesar de ser un valioso aporte lastimosamente los docentes no se ven desarrollándolos, puesto que, consideran que antes se deben realizar institucionalmente algunos ajustes empezando por entrar a contrarrestar las barreras didácticas presentes.

Finalmente, tras contrastar los resultados encontrados con valiosos aportes teóricos se pudieron concretar otras acciones que podrán servir como estrategias, para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual

de cualquier institución educativa que le apueste a una educación transformadora e incluyente. Es así, como se entrega a la institución educativa unas estrategias que podrán ser articuladas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para afrontar las barreras didácticas presentes, desde el enfoque ecológico y socioformativo con ejercicios que involucra a toda la comunidad educativa (colegio-docentes, estudiantes, familias, comunidad), con acciones para actuar desde cada uno de los ambientes donde se desarrolla el estudiante.

11. Recomendaciones

Como cierre de la presente investigación emergen unas recomendaciones, derivadas de los resultados y el análisis del estudio, con el objetivo de sugerir al colegio algunas acciones que contribuirán al fortalecimiento de la gestión y oferta educativa.

El colegio desde la gestión académica requiere una revisión, análisis y autoevaluación del currículo que desarrolla, para que puedan comprobar las dificultades que los docentes han expuesto sobre las acciones específicamente relacionadas al currículo institucional, desde una mirada inclusiva, con un trabajo colaborativo, donde toda la comunidad educativa se involucre, tengan una participación activa, para que este responda a las necesidades e intereses de todos sus integrantes de manera contextualizada, con los planes de estudio, las metodologías, los propósitos u objetivos institucionales que le apuestan a la formación integral de los estudiantes que están acogiendo.

Se recomienda en los docentes sensibilizarse y pensar en nuevas formas de trabajo con una actitud reflexiva y crítica, para evaluar que tan pertinente es la educación que les están brindando a los estudiantes y poder llevar a la práctica ejercicios decisivos que determinen prácticas pedagógicas significativas, que lleven a la valoración y participación de cada uno desde la heterogeneidad de sus grupos, donde todos puedan aprender con herramientas pensadas para todos, donde se supere la idea de tener que integrar al estudiante que presenta una condición de discapacidad intelectual, contrario al crear un ambiente acogedor, donde se respete las particularidades, se fortalezcan los valores, las capacidades de cada uno y se forme para la vida.

Así mismo, resulta importante que el colegio promueva la concientización de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias, sociedad) sobre el tema de la inclusión, la discapacidad, donde se dé a conocer la diversidad como una riqueza y no como un problema, donde se entienda que hablar de diversidad se comprende a todas las personas con sus diferentes formas de ser, de pensar, de actuar, donde una condición de discapacidad intelectual no debe ser vista como una limitación al estudiante para aprender, ni al docente para enseñar, ni a la familia para formar, ni a la sociedad para acoger. Por lo contrario se perciba dentro de un mundo de oportunidades para interactuar, comprender y aprender del otro.

Finalmente, para las instituciones del estado en velar por el cumplimiento de las políticas y lineamientos normativos, para que verdaderamente se garantice el goce pleno del derecho a la

educación para todos los niños y niñas con o sin discapacidad, en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país, con seguimientos constantes para verificar su cumplimiento, acercando a estas instituciones herramientas de valor como apoyo para fortalecerlas.

Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-4.pdf>
- Ainscow, M. (2019). La inclusión es el mayor reto que tienen las escuelas. *Canarias 7*.
<https://www.canarias7.es/sociedad/educacion/ainscow-la-inclusion-es-el-mayor-reto-que-tienen-las-escuelas-CK6862105>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences [Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: lecciones de experiencias internacionales]. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16, DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Ainscow, M., y Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval, Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Consorcio para la educación inclusiva. (Original publicado 2011). <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Ángel, G., Leño, B., Mendez, R. (2019). Orientaciones de buenas prácticas para estudiantes con discapacidad intelectual en educación superior inclusiva [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. <https://repository.javeriana.edu.co>
- Albán, J., y Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *Digital Publisher CEIT*, 5(4), 56-68.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- Alonso L. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, (13), 5-36.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2008000100008
- Arnaiz- Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6222/pg_025-038_in21_1.pdf?sequence=1&isallowed=y

- Arnaiz-Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67359/1/Leccion%20Santo%20Tomas%202019%20-%20Pilar%20Arnaiz%20%28OK%29.pdf>
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales* (2nd ed). Ediciones Aljibe, S.L.
<https://www.agapea.com/libros/Necesidades-educativas-especiales-9788487767135-i.htm>
- Beltrán, N., y Gómez, Luz. (2016). *La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de BOGOTÁ: un estudio de caso* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá D.C.].
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19474>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Chile), Centre for Studies on Inclusive Education (UK)
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Blanco, R., y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula, 17*, 37–55. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8394/9104>
- Blanco, R., y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula, 17*, 37–55. <https://doi.org/10.14201/8394> <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8394/9104>
- Barriga, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2nd ed.). McGraw-Hill/Interamericana editores, S.A. de C.V.
https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Bronferbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano* (A. Devoto, Trad.; 1.ª ed.). Ediciones Paidós. (The Ecology of Human Development 1987)
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>
- Buitrago-Cortes, K. (2020). *Fortalecimiento de las estrategias didácticas empleadas por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en un colegio privado de la ciudad de Neiva* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana] Grupo impulso.
<https://grupoimpulso.edu.co/project/56-fortalecimiento-de-las-estrategias-didacticas-empleadas->

[por-el-profesorado-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-las-ciencias-naturales-para-la-inclusion-de-estudiantes-con-discapacidad-intele/](#)

Calderón, M., Ortiz, D. y Torres, K. (2019). *Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural de Neiva*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana de Neiva]. Grupo Impulso. <https://grupoimpulso.edu.co/project/38-practicas-pedagogicas-de-inclusion-en-una-institucion-educativa-rural-de-neiva/>

Campoy, T. y Gómez, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS, 284.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25291w/Campoy_Tecnicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf

Castellanos, K. y Vega, L. (2018). *Prácticas Pedagógicas en procesos de inclusión de dos Instituciones Educativas del Departamento del Huila* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. <https://grupoimpulso.edu.co/project/practicas-pedagogicas-en-procesos-de-inclusion-de-dos-instituciones-educativas-del-departamento-del-huila/>

Cervantes, C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología* 64 (2), 5-36. <http://www.revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60358/53229>

Circular 020 de 2022. Ministerio Educación Nacional.

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-412244_archivo_pdf.pdf

Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística revista digital de historia de la educación*, 15, 197-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7138630>

Constitución Política de Colombia, julio 4 de 1991,

<https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf>

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad- por la Asamblea General de las Naciones Unidas, diciembre 13, de 2006,

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuidePTS19_sp.pdf

- Convención sobre los derechos del niño. 20 de noviembre, 1989,
https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf
- Congreso de la Republica. (2023). Plan nacional de desarrollo 2022 – 2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”. <https://Www.Dnp.Gov.Co/Plan-Nacional-Desarrollo/Pnd-2022-2026>
- Corona, F., Peñaloza, I. y Vargas, M. (2017). La inclusión de niños con discapacidad intelectual y en situación de calle: Una mirada comparativa entre Chile, Colombia y México. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 195-215.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10106>
- Creswell, J. (1997). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. SAGE.
<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cuesta, J., De la Fuente, R. y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85-106
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/588662103007.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). El diamante del cuidado frente a la experiencia de la discapacidad en Colombia: Una aproximación a los requerimientos diferenciales de las personas con discapacidad y de sus propios cuidadores en 2021 (Nota Estadística No. 1 de 2023). <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas-casen/abril-2023-DiscapCuidadores.pdf>
- Dávila, M. (2022). *El discurso de la inclusión en el aula*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar de Quito-Ecuador]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9013>
- Decreto 366 de 2009. (2009, 9 de febrero). Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 47.258. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 50340.
<https://www.mineduccion.gov.co/porta/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, Junio 7 al 10, 1994, Salamanca, España,
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Declaración Universal De Los Derechos Humanos, Diciembre 10, 1948,
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/DECLARACION%20UNIVERSAL%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.php>
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizaje, Marzo 5 al 9, 1990,
<https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2018/09/UNESCO-1990-Declaraci%C3%B3n-Mundial-sobre-Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Marco-de-Acci%C3%B3n.pdf>
- Díaz-Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Díaz-Quero, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación.*, 1(2), 13-40.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1122Diaz.pdf>
- Echeita-Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y Exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-108. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. [Ponencia]. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- España, D. y Varón, E. (2022). *Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Íquira – Huila*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co

- Fernández-Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa Un estudio de caso en Andalucía. *Educational Policy Analysis Archives*, 18(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3667471>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigaci3b3n-cualitativa.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- García Navarro, X., Massani Enríquez, J. F., y Bermúdez López, I. L. (2016). Análisis de la formulación de proyectos en la provincia de Cienfuegos. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 118-121. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus17116.pdf>
- Gómez-Castañeda, M. (2017). *Factores que inciden en las prácticas pedagógicas inclusivas, para estudiantes con discapacidad intelectual estudio de caso del colegio Carlos Pizarro León Gómez I.E.D. -Bosa-Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana de Chía-Cundinamarca]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/31811>
- Guzmán, I. y Marín R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192012.pdf>
- Hernández, J. y Silva, A. (2022). *Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en una Institución Educativa del municipio de Campoalegre en el departamento del Huila*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (6ª Ed). Editorial Mc Graw-Hill. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1346 de 2009. (2009, 31 de julio). Congreso de la Republica. Diario Oficial No. 47.427. https://www.redjurista.com/Documents/ley_1346_de_2009_congreso_de_la_republica.aspx#/
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. (2013, 27 de febrero). Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 48.717. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López-Melero, M. (2016). Educación inclusiva, escuelas democráticas. En I. Ramírez-Hernández. (Eds). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar*. (pp. 320-376). Praxis Editorial.
- Mata-Solís, L. (2020). El taller como técnica de investigación cualitativa. *Investigalia*. <https://investigaliacr.com/investigacion/el-taller-como-tecnica-de-investigacion-cualitativa/>
- Martínez-Iñiguez, J.E. (2017). Calidad del currículo en educación superior desde un enfoque socioformativo. En M. d. Gallegos, E. Gallegos, G. Paz y D. G. Toledo. *Redes académicas, Docencia e Investigación Educativa* (pp. 23-31). REDEM: Red Educativa Mundial Lima, Perú. <https://www.reed-edu.org/wp-content/uploads/2017/11/978-612-46680-5-0.pdf#page=23>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel PDF
- Martínez, J., Tobón, S. y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100043
- Martínez, J., Rodríguez, J., Salazar, R. y Romero, M. (2020). Estrategias pedagógicas inclusivas y su aporte en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Magazine de las ciencias revista de investigación e innovación*, 5, N° CISE, 354-369.
<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1127/815>
- Mendoza Juárez, Y. L., y Mamani Gamarra, J. E. (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano – puno. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1), 58-67.
<https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Inclusión y Equidad: Hacia la construcción de una Política de Educación Inclusiva para Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social y Fundación Saldarriaga Concha. (2021). Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Fundación Saldarriaga Concha. (2020). Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Bogotá D.C., Colombia.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf
- Ministerio de Salud. (2020). Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad -PCD1 Oficina de Promoción Social I-2020.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletines-poblacionales-personas-discapacidadI-2020.pdf>
- Monje-Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Monsalve-Villa, J. (2016). Estudiantes con talentos o capacidades excepcionales: encrucijadas entre los saberes de los maestros y un contexto de vulnerabilidad social. Retos para asumir una educación para todos y todas. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/28241/1/MonsalveJenny_2016_EstudiantesTalentoCapacidades.pdf
- Mora-Alejo, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: Facilitators and barriers for including young children with disabilities* [Tesis de

- doctorado, George Mason University, Estados Unidos].
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-7378202000020019100018&lng=en
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Ordoñez-Andrade, C. (2020). *Prácticas Pedagógicas de Inclusión en una Institución Educativa rural del municipio de Garzón – Huila* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana. De Neiva] Grupo impulso. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/53.pdf>
- Osso, H. (2021). *Barreras en el aprendizaje de niños y niñas de la Institución Educativa Antonio Donado Camacho -Rionegro* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás de Tunja].
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/35260>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Peña, C., Peña, E., y Ramos, O. (2019). *Inclusión escolar: ruta de atención a la discapacidad intelectual leve en la Institución Educativa Juan de Cabrera de Neiva* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana de Neiva] Grupo impulso. https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/Inclusi%C3%B3n-escolar-ruta-de-atenci%C3%B3n-a-la-discapacidad-intelectual-leve-en-la-Instituci%C3%B3n-Educativa-Juan-de-Cabrera-de-Neiva_1.pdf
- Peredo-Videa, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *RIP: Reflexiones en psicología* 15, 101-122.
https://www.researchgate.net/publication/346610067_Comprendiendo_la_discapacidad_intelectual_datos_criterios_y_reflexiones
- Prado, A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82. <https://rieoei.org/RIE/article/download/2955/3942/>

- Ríos-Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>
- Rodríguez, M. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio, 13-43. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/el_taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar
- Rosero, M., Delgado, D., Ruano, M. y Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/2518>
- Royo H, Petit, E, Salazar, Y. Y Rada, A. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), 56-86. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-56.pdf>
- Ruiz, E. (2020). *Prácticas pedagógicas y educación inclusiva desde el principio de equidad de estudiantes que presentan discapacidad intelectual en la I.D.E Arbotizadora Alta, Sede B* [Tesis de maestría Universidad Militar Nueva Granada]. Archivo digital. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/37219>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sánchez, D. y Saavedra, Y. (2022). *Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de la Plata, Huila* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana de Neiva] Grupo impulso. <https://grupoimpulso.edu.co/project/97-sistematizacion-de-una-experiencia-de-diseno-e-implementacion-del-piar-para-un-caso-de-discapacidad-intelectual-en-el-municipio-de-la-plata-huila/>

- Santana, A. y Mendoza, J. (2017). *Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3164>
- Santofimio, B. y Devia, L. (2017). *Los docentes y la inclusión: actitudes de los docentes hacia la inclusión en la institución educativa confamiliar los lagos del municipio de Neiva* [Tesis de maestría Universidad Surcolombiana de Neiva] Grupo impulso.
<https://grupoimpulso.edu.co/project/los-docentes-y-la-inclusion-educativa-actitudes-de-los-docentes-hacia-la-inclusion-educativa-en-la-institucion-educativa-comfamiliar-los-lagos-del-municipio-de-neiva/>
- Secretaria de Educación de Neiva. (2023). *Informe Diagnóstico Unidad de Gestión de Cobertura Educativa Municipio De Neiva*.
<https://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/Informe%20Diagn%C3%B3stico%20Cobertura%20Sector%20Educativo%202022.pdf>
- Sisto, M., Pérez, M., Gázquez, J. y Molero, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. Universidad de Almería. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia ISBN: 958-655-624-7 (volumen) ISBN: 958-655-623-9 (obra completa).
https://www.academia.edu/29601295/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa_T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_teor%C3%ADa_fundamentada
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4, N°. 7.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5262273>
- Timoté-Vera, S. J. (2022). *Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un Caso de Discapacidad Intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva, de Garzón (Huila)*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Tobon, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En A. Jaik y A. Barraza. (Ed.), *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*

- (pp. 14-24). Redie.
https://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf#page=15
- Tobón, S., Martínez, J., Valdez, E. y Quiriz T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista ESPACIOS*, 39(53), 31.
<https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- UNESCO. (2019). Foro Internacional Sobre Equidad e Inclusión en la Educación- Todas y Todos Los Estudiantes Cuentan.
<https://escuelasecretarias.mineducacion.gov.co/sites/default/files/2022-09/1.25%20Foro%20Internacional%20sobre%20equidad%20e%20inclusi%C3%B3n%20%283%29.pdf>
- UNESCO (2017). Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación. https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- UNESCO. (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa
- Verdugo, M. y Schalock R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 23. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf
- Vidal, V. y Sandoval, L. (2022). Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA- para Mitigar Barreras de Aprendizaje en Preescolar [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana de Neiva] Grupo im´pulso.
<https://grupoimpulso.edu.co/project/100-implementacion-del-diseno-universal-para-el-aprendizaje-dua-para-mitigar-barreras-de-aprendizaje-en-preescolar/>
- Zambrano, L. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Artículo de Reflexión, Praxis & Saber*, 7(13), 45-61.
<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n13/v7n13a03.pdf>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado a la institución



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA
NIT: B01180084-2

ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD
Resolución 11233 / 2018 - MEN



CONSENTIMIENTO

El propósito de este documento es obtener el consentimiento del colegio **Gimnasio Humanístico María Auxiliadora**, para la recolección de la información requerida dando paso a la fase de ejecución del proyecto de investigación **“Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual del colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva”**, por parte de la estudiante Sandra Milena González Valenciano con identificación cedula de ciudadanía número 1.075.225.488, quien hace parte de un proceso investigativo de la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, con una tesis de grado con la cual se espera lograr grandes aportes a la educación para la inclusión. De esta manera, se han diseñado diferentes técnicas para implementar donde los actores principales serán los docentes del colegio.

Posteriormente, se ha de analizar la información obtenida para lo cual se necesita como elemento valioso en el proceso, de un registro de: audios, fotografías, videos, por ende se requerirá emplear este tipo de dispositivos (cámara, grabadora de voz) durante las intervenciones, para así poder registrar de manera más precisa la información.

No obstante, se requiere del permiso para desarrollar el diseño metodológico planteado y registrar la información con los dispositivos propuestos.

En el caso de la observación participante de las practicas pedagógicas de los docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, se requiere de toma de fotos y videos, para lo cual, como es de conocimiento el colegio tiene unos permisos de los padres de familia de los estudiantes, por tanto se pide que estos permisos sean cedidos para poder realizar el registro.

La investigadora responsable del estudio se compromete a responder o aclarar dudas respecto a los procedimientos, así como al manejo de la información, donde se garantiza la privacidad y confidencialidad, señalando que se realiza exclusivamente con fines académicos y formativos para el desarrollo del estudio y de la Maestría.

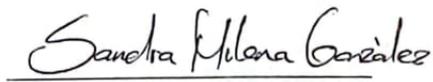


Estando de acuerdo con el propósito y procedimiento de la investigación se procede a firmar el documento:

Yo, Yamile Garzon Ortiz rectora del colegio doy permiso para la ejecución del proyecto, según los parámetros establecidos y de usar la información obtenida con los fines de estudio mencionados.



Firma rectora



Firma del investigador

Neiva, Huila, día 24 mes abril año 2023.

Anexo 2. Consentimiento informado docentes



CONSENTIMIENTO

Yo, Mary Buchely Carvajal identificada con cedula de ciudadanía número 1.075.304.186, siendo la docente directora del grado Segundo doy consentimiento para que se realice dentro de mi práctica pedagógica del día 25-04-2023 la Observación participante, para al estudio llamado "Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de los docentes con estudiantes con discapacidad intelectual del colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva en el año 2023", por parte de la estudiante Sandra Milena González Valenciano con identificación cedula de ciudadanía número 1.075.225.488, quien hace parte de un proceso investigativo de la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana con una tesis de grado, con la cual se espera lograr grandes aportes a la educación para la inclusión.

De esta manera, permito su participación en el espacio de la clase y del mismo modo se realice el registro de la manera requerida para el posterior análisis del estudio empleando cámara para toma de fotografías y videos.

La investigadora se compromete a responder o aclarar dudas e inquietudes respecto al procedimiento, así como al manejo de la información, donde garantiza la privacidad y confidencialidad, señalando que la observación se realiza exclusivamente con fines académicos y formativos para el desarrollo del estudio y de la Maestría.

Por consiguiente, de forma voluntaria según las condiciones dispuestas de la investigación se procede a firmar el documento:

Mary Buchely Carvajal

Firma del docente

Sandra Milena González

Firma del investigador

Neiva, Huila, día 25 mes 04. año 2023.



ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD
Resolución 11233 / 2018 - MEN



CONSENTIMIENTO

Yo, Adriana Bermudez Macías identificada con cedula de ciudadanía número 1095252051, siendo la docente directora del grado cuarto doy consentimiento para que se realice dentro de mi práctica pedagógica del día 25 de abril de 2023 la Observación participante, para al estudio llamado "Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de los docentes con estudiantes con discapacidad intelectual del colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva en el año 2023", por parte de la estudiante Sandra Milena González Valenciano con identificación cedula de ciudadanía número 1.075.225.488, quien hace parte de un proceso investigativo de la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana con una tesis de grado, con la cual se espera lograr grandes aportes a la educación para la inclusión.

De esta manera, permito su participación en el espacio de la clase y del mismo modo se realice el registro de la manera requerida para el posterior análisis del estudio empleando cámara para toma de fotografías y videos.

La investigadora se compromete a responder o aclarar dudas e inquietudes respecto al procedimiento, así como al manejo de la información, donde garantiza la privacidad y confidencialidad, señalando que la observación se realiza exclusivamente con fines académicos y formativos para el desarrollo del estudio y de la Maestría.

Por consiguiente, de forma voluntaria según las condiciones dispuestas de la investigación se procede a firmar el documento:

Adriana Bermudez

Firma del docente

Sandra Milena González

Firma del investigador

Neiva, Huila, día 25 mes 04 año 2023.



CONSENTIMIENTO

Yo, Lina Marcela Torres identificada con cedula de ciudadanía número 26'427'310, siendo la docente directora del grado Neiva doy consentimiento para que se realice dentro de mi práctica pedagógica del día 25 Abril 2023 la Observación participante, para al estudio llamado "Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de los docentes con estudiantes con discapacidad intelectual del colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva en el año 2023", por parte de la estudiante Sandra Milena González Valenciano con identificación cedula de ciudadanía número 1.075.225.488, quien hace parte de un proceso investigativo de la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana con una tesis de grado, con la cual se espera lograr grandes aportes a la educación para la inclusión.

De esta manera, permito su participación en el espacio de la clase y del mismo modo se realice el registro de la manera requerida para el posterior análisis del estudio empleando cámara para toma de fotografías y videos.

La investigadora se compromete a responder o aclarar dudas e inquietudes respecto al procedimiento, así como al manejo de la información, donde garantiza la privacidad y confidencialidad, señalando que la observación se realiza exclusivamente con fines académicos y formativos para el desarrollo del estudio y de la Maestría.

Por consiguiente, de forma voluntaria según las condiciones dispuestas de la investigación se procede a firmar el documento:

Lina Torres

Firma del docente

Sandra Milena González

Firma del investigador

Neiva, Huila, día 26 mes 04 año 2023.

Anexo 3. Asistencias docentes



LISTA DE ASISTENCIA AL ENCUENTRO GRUPO DE DISCUSION

SESION 1 Y 2

Proyecto de investigación: Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual del colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva.

Fechas:

sesión # 1 – 24 de abril de 2023

Sesión # 2 – 15 de mayo de 2023

Organizado y dirigido por: Sandra Milena González Valenciano

Nombre de la docente	S. #1	S. #2	Firma
Fely Johana Chavez Jureto	X	X	Fely Chavez
Marta Bichely Carvajal	X	X	Marta Bichely
Johana Gabriela Vargas Trujillo	X	X	Johana
Mary Yolima Nieto Gonzalez	X	X	Mary Nieto Gonzalez
Adriana Cristina Bermudez	X	X	Adriana Bermudez
Adriana Dawael Gonzalez	X	X	Adriana Dawael
Lina Marcela Torres Sarabia	X	X	Lina Torres



LISTA DE ASISTENCIA AL ENCUENTRO TALLER

Proyecto de investigación: Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual del colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva.

Fecha: lunes 31 de julio de 2023

Organizado y dirigido por: Sandra Milena González Valenciano

Nombre de la docente	Firma
Ledy Lehana Chauz Jorido	Ledy Lehana ch
Marily Buchely Carvajal	Marily Buchely
Johana Gabriela Vargas Trujillo	Johana
Mary Yolima Nieto Gonzalez	Mary Nieto Gonzalez
Adriana cristina Bermudez	Adriana Bermudez
Ana Diana Wansler Gonzalez	Ana Diana
Yisseth Buchery Corvoys	Yisseth

LISTA DE ASISTENCIA A LA ENTREVISTA

Proyecto de investigación: Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual del colegio Gimnasio Humanístico María Auxiliadora de Neiva.

Organizado y dirigido por: Sandra Milena González Valenciano

Nombre de la docente	Fecha y hora	Firma
Marily Buchely Carvajal	13-07-2023 6:00 a 7:00pm	Marily Buchely
Lina Marcela Torres Sandobis	14-07-2023 6:00 a 7:00pm	Lina Torres

Anexo 4. Formato diario de campo

PROYECTO	
ACTIVIDAD	
LUGAR	
FECHA	
RESPONSABLE	
<p>1. OBJETIVOS:</p> <p>Objetivo general:</p> <p>Objetivo específico:</p> <p>2. LOGÍSTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Actores involucrados: ● Instalaciones: ● Recursos: <p>3. HERRAMIENTA METODOLÓGICA:</p> <p>4. DESARROLLO:</p> <p>5. ANÁLISIS E INFERENCIAS:</p> <p>6. MATERIAL Y EVIDENCIAS:</p>	

Anexo 5. Protocolo técnica Grupo de discusión

PROYECTO: BARRERAS DIDÁCTICAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE ESTUDIANTES EN CONDICION DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL GIMNASIO HUMANISTICO MARIA AUXILADORA DE NEIVA- HUILLA- COLOMBIA

INVESTIGADOR:

SANDRA MILENA GONZALEZ VALENCIANO

PROTOCOLO DE TÉCNICA					
Nombre de la Técnica	Grupo de discusión				
Fecha y lugar (Comunidad)	INSTALACIONES DE COLEGIO – DOCENTES SESION 1. Lunes 24 de Abril de 2023 SESION 2. Lunes 15 de mayo de 2023				
No Participantes: Cada docente tendrá asignado un día y hora diferente.	7 docentes	Horas total	1 HORA PARA CADA SESION		
		Hora inicio:	2:00 pm	Hora fin:	3:00 pm
Temática(s) a abordar:	Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual.				
Entrevistador:	SANDRA MILENA GONZALEZ VALENCIANO				
Justificación					
<p>Se aplica este instrumento del grupo de discusión porque promueve encuentros cara a cara entre el investigador y los entrevistados, dirigida a los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual que hacen parte del colegio, para la comprensión de las perspectivas, experiencias o situaciones que viven a diario. De esta manera develar sus conocimientos y percepciones, lo que conducirá a revisar sus</p>					

prácticas pedagógicas y realizar dentro del reconocimiento de las barreras didácticas que están presentes en su quehacer la manera como estas las afectan.

Objetivo General de la Técnica

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, para a través de este instrumento poder evidenciar la manera como son afectadas por las barreras didácticas presentes.

Objetivos Específicos de la Técnica

Conocer la afectación de las barreras didácticas que reconocen los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual en las prácticas pedagógicas.

Agenda

Con anterioridad a cada docente se le hace una cordial invitación a participar de la entrevista, explicando el objetivo de la misma.

En el inicio del encuentro se le entrega al entrevistado el documento *Consentimiento informado (Anexo)*, para que lo lea y firme. De igual manera, será recibido con una taza de café o té y agua. **(5 minutos)**

Presentación del esquema de la entrevista. (Duración 5 minutos)

Se inicia con un dialogo cordial entre el entrevistador y el entrevistado, donde se le proporciona la información necesaria sobre la entrevista que se realizará, así como el uso de la información que facilite.

Seguidamente, se da a conocer cómo se desarrollará la entrevista (tres fases), la cual tendrá un esquema de preguntas orientadoras y actividades que ayudarán a dinamizar y direccionar la conversación.

Por consiguiente, se explica que la entrevista será semiestructurada grupal (con las siete docentes) y se desarrollará en dos sesiones:

En la **primera sesión** se trabajará la fase 1 y de la fase 2 la categoría de las Barreras didácticas.

Se continúa en la **segunda sesión** con la fase 2 con las categorías de las prácticas pedagógicas y la discapacidad intelectual, finalizando con la fase 3 del cierre.

Las preguntas las realiza la entrevistadora y cada docente participante responde individualmente, pero habrá actividades que requerirán de un trabajo grupal para su análisis e interpretación.

Explicación de las fases: Para el desarrollo de la entrevista se tendrán en cuenta unas fases:

Fase 1: Introductoria (Duración 10 minutos)

Establecer una conversación amena, para entrar en confianza con los participantes (entrevistados) empleando **preguntas de tipo exploratorias**.

Fase 2: Desarrollo (Duración 30 minutos)

Conocer desde la percepción, experiencia de cada docente, su noción sobre las prácticas pedagógicas, las barreras didácticas y la discapacidad intelectual (categorías), a partir de **preguntas/ situaciones específicas del tema**, con actividades como: encuentra la pareja, forma la pirámide, ¿usted qué haría?, forma las palabras, el pececito de papel.

Fase 3: Final y cierre (Duración 10 minutos)

Se concluye la entrevista con cuestionamientos que inciten a la reflexión y aportes que cada docente pueda hacer desde sus prácticas pedagógicas cotidianas, tras el reconocimiento de las barreras didácticas presentes, para contribuir al mejoramiento de las mismas.

Desarrollo del esquema – entrevista.

PRIMERA SESION

Fase 1: Introductoria (Duración de la fase 10 minutos)

Preguntas de tipo exploratorias:

¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?

¿Cuáles considera son sus cualidades más sobresalientes?

¿Cuáles fueron las razones por las que decidió estudiar para ser docente?

¿Cómo fue su primera experiencia como docente?

¿Qué características considera que debe tener un docente?

Hasta el momento, ¿Cuál ha sido la mayor satisfacción – dificultad, que ha tenido en el campo laboral ejerciendo la profesión?

¿Cuánto tiempo lleva laborando como docente? ¿En el colegio actual?

Fase 2: Desarrollo (Duración de la fase 30 minutos).

Es la fase en que el entrevistador comienza a hacer preguntas de acuerdo con los objetivos de la investigación, cabe recordar que son preguntas orientadoras, abiertas, pueden surgir otras del tema, de igual manera se solicita al entrevistado que dé respuestas claras y justificadas.

DESDE LA CATEGORIA DE LAS BARRERAS DIDACTICAS

En la categoría de las **barreras didácticas** se da inicio realizando unas preguntas individuales y actividades grupales.

¿Se le han presentado retos a los que ha tenido que enfrentar al momento de planear o desarrollar sus prácticas con los estudiantes? ¿Cuáles?

¿El colegio donde labora actualmente, en el momento de su contratación le informó sobre la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, o le preguntaron si usted tenía experiencia en temas de inclusión o atención a la discapacidad?

¿Durante su tiempo laborado el colegio le ha brindado apoyos como recursos físicos - humanos, capacitaciones o estrategias para la planeación de las prácticas pedagógicas con los estudiantes que presentan discapacidad intelectual? ¿Si no lo ha hecho, lo considera necesario?

Actividad grupal 1. Forma las palabras. Estando el grupo formado en parejas se entrega un sobre con letras para que formen con éstas palabras del tema, pegándolas en una tira de cartulina: **“barreras didácticas”**. Al final cada una debe responder **¿Qué entienden por barreras didácticas?**

Actividad grupal 2. Encuentra la pareja. Se presenta la clasificación de las barreras didácticas del autor López, con las cinco categorías en tiras de papel. Luego cinco situaciones cotidianas (en cuadros de papel) que se pueden presentar en las prácticas de los docentes, que refieren a cada una de las barreras presentadas. Seguidamente, se pide que las relacionen formando las parejas.

¿En cuál de las siguientes situaciones se encuentran presentes cada una de las barreras didácticas enunciadas?

Categorías de las barreras didácticas:

- La competitividad en el aula frente al trabajo cooperativo y solidario.
- El currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto.
- La organización espacio-temporal.
- La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad.
- Aprender participando entre familias y profesorado.

Situaciones: relaciona cada una de las siguientes situaciones con las barreras presentadas.

Durante el desarrollo de una actividad de la clase de ciencias, el docente propone a sus estudiantes realizar una búsqueda de un tema específico en libros o por internet, para llevar a la siguiente clase y socializar, ante esto, un estudiante le propone que sea un trabajo diferente de experimentación e investigación, pero el docente rechaza la sugerencia, siguiendo lo que ya tiene planeado.

Los docentes disponen de un currículo que le ha sido entregado por el colegio para que organicen sus clases- practicas, señalando en que deben seguir estrictamente los contenidos de cada área y la manera como se les ha planteado el trabajo, con guías, evaluaciones finales para todos, siguiendo a demás los libros- textos entregados al inicio del año escolar, los cuales deben ser trabajos a su totalidad con todos los estudiantes.

En el colegio se desarrolla un trabajo practico en el proyecto PRAE con todos los estudiantes, donde se no se concibe la idea de incluir la participación de las familias o comunidad para ser parte de este, se ha limitado solo al trabajo entre docentes y estudiantes.

Siendo el docente del grado tercero, le han asignado un estudiante con una condición que necesita de apoyos educativos específicos que le permitan avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero el docente siente temor e inseguridad al enfrentarse a esta situación, ya que carece de conocimientos sobre temas, estrategias específicas para el caso. No obstante, prefiere asignar al estudiante actividades que le impliquen un menor esfuerzo y compromiso.

Para la clase el docente pide a sus estudiantes desarrollar una actividad, donde les indica que es individual y el primero que la termine tiene la más alta valoración.

De acuerdo a la actividad anterior, responder:

¿Considera que en las anteriores situaciones, se presentan obstáculos “barreras” para la participación y el aprendizaje de los estudiantes?

¿Considera que estos obstáculos “barreras” surgen de las planeaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes, del diseño de los currículos o del PEI del colegio, o de las políticas educativas?

¿Se pueden identificar en el colegio la presencia de estas barreras (todas o algunas? ¿Cuáles?

Ante este tipo de barreras (las cinco barreras) qué soluciones o alternativas el colegio pueden implementar para contrarrestarlas.

Actividad individual - grupal 3. Forma la pirámide.

Observar las tiras de papel empleadas en la **actividad 2** que nombran las barreras didácticas. Reconoce cuales de estas están afectando sus prácticas pedagógicas en el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.

Después de ser identificadas, se van a organizar de acuerdo a su nivel de afectación de mayor (punta) a menor afectación (base), formando una sola pirámide.

Para finalizar se van a cuestionar con los siguientes interrogantes:

¿Cómo siente que han afectado estas barreras didácticas el desarrollo de sus prácticas pedagógicas?

¿Cómo las ha afrontado o las podría afrontar?

SEGUNDA SESION

Con la misma dinámica de la sesión 1, se da continuidad al protocolo de la entrevista a profundidad, con la sesión 2, desde la fase 2 con la categoría de las prácticas pedagógicas y la discapacidad intelectual, finalizando con la fase 3 siendo el cierre de la entrevista.

Las docentes con anterioridad fueron convocadas nuevamente para el encuentro.

DESDE LA CATEGORIA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

Para abordar esta categoría se realizarán preguntas y actividades específicas para abordar aspectos relevantes para la categoría de las prácticas pedagógicas.

Actividad grupal 4. Forma las palabras. Se inicia pidiendo a las docentes que expresen **¿Qué entienden por una práctica pedagógica?**

Preguntas:

¿Con qué espacios u organización dispone el colegio para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas?

¿Qué metodologías, enfoques o estrategias emplea el colegio o instruye a los docentes de estudiantes con discapacidad intelectual, para la planeación de las prácticas pedagógicas?

Actividad individual 5. ¿Usted qué haría? Se presentan unas situaciones para que sean analizadas y se responda de la manera que consideren pertinente desde el punto de vista o experiencia de cada una.

Usted que haría si:

En la planeación de su clase requiere de unos recursos –materiales físicos y de espacio para desarrollar una práctica pedagógica significativa, pero el colegio en el momento no dispone de estos recursos.

Le solicita a la administración del colegio – dirección los recursos a necesitar.

Cambia la clase para no indisponer al colegio.

Lleva de su casa los recursos que encuentra para poder desarrollarla.

Otra: ¿Cuál?

En el desarrollo de un ejercicio de matemáticas un estudiante no logra hacerlo correctamente a pesar de intentarlo varias veces, por lo tanto le pide ayuda a uno de sus compañeros que sí lo logro desarrollar sin dificultad.

Le llama la atención por no seguirlo intentando solo.

Felicita al estudiante que es solidario con su compañero y se empeña en ayudarlo y motiva a los demás para que sigan su ejemplo.

Le da al final una nota apreciativa por intentarlo a pesar de no lograrlo solo.

Otra: ¿Cuál?

El colegio le hace un llamado de atención con unas sugerencias para que sus prácticas pedagógicas sean más dinámicas, eficientes, puesto que no se evidencian avances en los procesos de aprendizaje de algunos estudiantes.

No le da importancia, porque considera que está haciendo bien su trabajo.

Lo toma con buena actitud porque siente que se ha equivocado o ha carecido de preparación para las clases.

Siente frustración porque considera que no sabe que más hacer.

Otra: ¿Cuál?

En su práctica pedagógica de una clase determinada, un estudiante presenta gran dificultad para comprender los conceptos trabajados y desarrollar un ejercicio que tiene planteado el docente para todos.

Cambia la metodología de la clase para todos los estudiantes.

Efectúa algunos ajustes específicos para trabajar con el estudiante que presenta la dificultad.

Continúa la clase con las actividades que tiene planeadas y le dice que al final mira como le puede ayudar.

Otra: ¿Cuál?

Para analiza. ¿Se han sentido identificadas con alguna de las situaciones anteriormente presentadas? ¿Cuál ha sido la postura o actitud frente a ese tipo de situación?

DESDE LA CATEGORIA DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Se realizan preguntas y actividades específicas para abordar aspectos relevantes para la categoría de discapacidad intelectual.

Preguntas:

¿Ha trabajado o trabaja actualmente con niños con discapacidad intelectual?

¿Qué características específicas ha podido identificar en estos estudiantes en condición de discapacidad intelectual?

Actividad grupal 6. Responder o completar:

Al aplicar una evaluación escrita a un estudiante con discapacidad intelectual y este no responde correctamente ¿empleas otro recurso para evaluar o se limita a dar una nota apreciativa? _____

Considera que el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual es _____

Si dentro del grupo hay un estudiante con discapacidad intelectual que presenta dificultad para socializar con sus compañeros, se ve aislado del grupo, ante esto, ¿usted como docente cómo actuaría?

Un estudiante presenta gran dificultad para la adquisición de los conceptos, por tanto la docente considera que _____

Para analizar:

¿Cómo consideras que estas barreras didácticas pueden afectar el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa en los diferentes espacios de enseñanza e interacción- colegio, familia, comunidad?

¿Qué recursos o apoyos puede implementar en las prácticas pedagógicas para orientar el trabajo con los estudiantes con discapacidad intelectual?

Fase 3: Final y cierre (Duración de la fase 10 minutos)

En esta fase se recoge información de gran calidad cualitativa, se da al entrevistado la posibilidad de hablar de lo que considera más importante.

Se tienen en cuenta los siguientes interrogantes individuales:

¿Estaría dispuesta/o hacer parte de un proceso de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, si se siente afectado por las diversas barreras didácticas reconocidas para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual?

¿Qué tan satisfactorio es para usted poder conocer y aprender diversas estrategias, recursos, que le contribuya a su formación como docente, para orientar prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad intelectual?

Como cierre, se finaliza haciendo un pequeño resumen del contenido del mismo, con las aclaraciones que se consideren necesarias y los agradecimientos por la colaboración y tiempo brindado.

Evaluación del taller

Cada participante de la entrevista, tendrá al final un espacio de **5 minutos** para que exprese cómo le pareció la temática desarrollada, así como la pertinencia de las preguntas y actividades realizadas, respondiendo ¿Cómo se sintió? De igual manera se le pide que exprese dudas, las sugerencias que desee realizar de algo que no le gustó.

Observaciones

Todo el desarrollo del protocolo está a cargo del entrevistador único integrante del proyecto.

La entrevista será grupal y se desarrolla en dos sesiones.

Se dispondrá de un apoyo visual para la proyección de las preguntas orientadoras y actividades a realizar.

Soportes.

Para tener un registro de la información suministrada por los entrevistados, se hará uso de las siguientes herramientas:

Grabadora de voz y video.

Asistencia

Libreta de notas para tomar apuntes relevantes para el desarrollo de la entrevista

Diario de campo para el registro posterior de la entrevista.

Bibliografía

Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Universidad Nacional Abierta Dirección De Investigaciones Y Postgrado Maestría En Educación Abierta Y A Distancia. Bogotá: El Buho.

Anexo 6. Protocolo técnica Entrevista en profundidad

PROYECTO: BARRERAS DIDÁCTICAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE ESTUDIANTES EN CONDICION DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL GIMNASIO HUMANISTICO MARIA AUXILADORA DE NEIVA- HUILA- COLOMBIA

INVESTIGADOR(ES)

SANDRA MILENA GONZALEZ VALENCIANO

PROTOCOLO DE TÉCNICA					
Nombre de la Técnica	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD				
Fecha y lugar (Comunidad)	Encuentro virtual vía Google meet. de julio de 2023				
No Participantes: Cada docente tendrá asignado un día y hora diferente.	3 docentes	Horas total	1 HORA POR DOCENTE		
		Hora inicio:	2:00 pm 3:00 pm 4:00 pm	Hora fin:	3:00 pm 4:00 pm 5:00 pm
Temática(s) a abordar:	Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual.				
Entrevistador:	SANDRA MILENA GONZALEZ VALENCIANO				
Justificación					
Se aplica este instrumento de la entrevista a profundidad porque promueve encuentros cara a cara entre el investigador y los entrevistados, dirigida a los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual que hacen parte del colegio, para la comprensión de las perspectivas, experiencias o situaciones que viven a diario. De esta manera develar sus conocimientos, actitudes y percepciones, lo					

que conducirá a revisar sus prácticas pedagógicas, y tras el previo reconocimiento de las barreras didácticas presentes en su quehacer cotidiano la manera como son afectados por estas.

Objetivo General de la Técnica

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, para a través de este instrumento poder evidenciar la manera como son afectadas por las barreras didácticas presentes.

Objetivos Específicos de la Técnica

Conocer la afectación de las barreras didácticas que reconocen los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual en las prácticas pedagógicas.

Agenda

Con anterioridad a cada docente se le hace una cordial invitación a participar de la entrevista, acordando la fecha y hora del encuentro, asimismo, explicando el objetivo de la misma.

Presentación del esquema de la entrevista. (Duración 5 minutos)

Se inicia con un dialogo cordial entre el entrevistador y el entrevistado, donde se le proporciona la información necesaria sobre la entrevista que se realizará, así como el uso de la información que facilite.

Seguidamente, se da a conocer cómo se desarrollará la entrevista (tres fases), la cual tendrá un esquema de preguntas orientadoras realizadas por la entrevistadora.

Explicación de las fases: Para el desarrollo de la entrevista se tendrán en cuenta unas fases:

Fase 1: Introdutoria (Duración de 10 minutos)

Establecer una conversación amena, para entrar en confianza con el docente entrevistado.

Fase 2: Desarrollo (Duración de 30 minutos)

Recorrido por las tres categorías: las prácticas pedagógicas, las barreras didácticas y la discapacidad intelectual, para recoger información valiosa que aporte a los objetivos planteados, a partir de **preguntas/ situaciones específicas del tema.**

Fase 3: Final y cierre (Duración 10 minutos)

Se concluye la entrevista con cuestionamientos que inciten a la reflexión desde sus prácticas pedagógicas cotidianas, tras el reconocimiento de las barreras didácticas presentes y sus efectos.

Desarrollo del esquema – entrevista.

PRIMERA SESION

Fase 1: Introdutoria (Duración de la fase 10 minutos)

¿Cuánto tiempo lleva laborando como docente en el colegio?

¿Cómo se ha sentido en el colegio? En el trabajo con los estudiantes, el ambiente laboral en cuestión de apoyo en sus prácticas pedagógicas y demás.

Fase 2: Desarrollo (Duración de la fase 30 minutos).

Es la fase en que el entrevistador comienza a hacer preguntas de acuerdo con los objetivos de la investigación, cabe recordar que son preguntas orientadoras, abiertas, pueden surgir otras del tema, de igual manera se solicita al entrevistado que dé respuestas claras y justificadas.

DESDE LA CATEGORIA DE LAS BARRERAS DIDACTICAS

En la categoría de las barreras didácticas se da inicio realizando la siguiente actividad:

Actividad: Representa las barreras. Se presenta la clasificación de las barreras didácticas del autor López. Seguidamente, se pide que las relacionen con una situación de su quehacer cotidiano y exprese cómo estas han venido afectando sus prácticas pedagógicas. (En las sesiones anteriores del grupo de discusión, se analizaron situaciones referentes a cada una de estas barreras)

Barreras didácticas:

- La competitividad en el aula frente al trabajo cooperativo y solidario.
- El currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto.
- La organización espacio-temporal.
- La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad.
- Aprender participando entre familias y profesorado.

De acuerdo a la actividad anterior, responder:

¿Considera que las situaciones expresadas, son obstáculos relevantes para la participación, la convivencia y el aprendizaje de los estudiantes y que realmente están afectando la planeación y el desarrollo de sus prácticas pedagógicas?

¿Considera que estas barreras surgen de las planeaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes, del diseño de los currículos o del PEI del colegio? ¿Por qué?

DESDE LA CATEGORIA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

Se desarrollaran puntos específicos para abordar aspectos relevantes para la categoría de las prácticas pedagógicas.

Preguntas:

¿Los espacios y los materiales con los que dispone el colegio son suficientes o requiere de otros para desarrollar sus prácticas pedagógicas? ¿Cómo afecta la carencia de estos recursos al docente y a sus estudiantes?

¿Qué metodologías, enfoques o estrategias emplea el colegio o instruye a los docentes para la planeación de las prácticas pedagógicas?

De manera personal ¿Cómo organiza sus prácticas? Enfoque, metodología, estrategias.

¿El tiempo para el desarrollo de las practicas pedagógicas es el adecuado o suficiente para alcanzar los resultados esperados? ¿Cómo afecta cuando hace falta tiempo para el desarrollo de estas?

¿Dentro de la malla curricular que emplea el colegio, se logran desarrollar todos los contenidos temáticos propuestos con prácticas pedagógicas significativas?

Actividad ¿Usted qué haría? Se presenta una situación para que sea analizada y se responda de la manera que considere desde la experiencia.

Usted que haría si:

En su práctica pedagógica de una clase determinada, un estudiante presenta gran dificultad para comprender los conceptos trabajados y desarrollar un ejercicio que tiene planteado para todos.

¿Ha presentado una situación similar? ¿Cómo siente que este tipo de situaciones han afectado sus prácticas? ¿Cuál ha sido su postura o actitud frente a ese tipo de situación?

A partir de la anterior situación y preguntas, se busca dar respuesta a los siguientes interrogantes:

En algún momento ha sentido que sus prácticas pedagógicas no logran los objetivos propuestos. ¿Cuál/les ha sido el motivo? ¿Cómo lo afectó?

En esos momento ¿de qué manera los estudiantes se vieron afectados?

En algún momento se ha cuestionado sobre la manera como ha venido planteando sus prácticas pedagógicas. Se ha brindado espacios de reflexión, de crítica, que lo han llevado a revisarlas y modificarlas.

¿Cómo es la participación e interacción entre los docentes, estudiantes y familia? Esta relación ¿cómo ha influido en las prácticas pedagógicas?

DESDE LA CATEGORIA DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Se realizan preguntas y actividades específicas para abordar aspectos relevantes para la categoría de discapacidad intelectual.

Preguntas:

¿Cómo ve el colegio a un estudiante que presenta la condición de discapacidad intelectual y que apoyos le brinda tanto al estudiante como al docente a cargo?

¿Qué metodologías, enfoques o estrategias emplea el colegio o instruye a los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, para la planeación de las prácticas pedagógicas?

Como les dice el colegio que trabajen con estos estudiantes

¿El colegio le ha brindado espacios, recursos, estrategias, tiempo para que pueda formarse en este tema?

¿Cómo considera el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad intelectual?

Cuántos niños tiene

¿Qué características específicas ha podido identificar en estos estudiantes?

¿Presenta conocimientos sobre el manejo de estudiantes en condición de discapacidad intelectual?

Actividad. Piensa y responde:

¿Ha presentado una situación donde al realizar una evaluación escrita a un estudiante en condición de discapacidad intelectual no la responde correctamente por más que se lo hayas explicado? Ante esto ¿Qué has hecho? (emplear otro recurso para evaluarlo o dar una nota apreciativa)

Dentro del grupo hay un estudiante con discapacidad intelectual que presenta dificultad para socializar con sus compañeros y por tanto comparte poco con su grupo, ante esto, ¿usted como docente cómo actuaría?

¿Cómo son los apoyos del colegio (administrativos, docentes) y la familia para con los estudiantes que presentan la condición de discapacidad intelectual?

¿Considera que el colegio les está brindando la atención adecuada?

¿Se ha cuestionado sobre la manera como viene desarrollando sus prácticas pedagógicas con estudiantes en condición de discapacidad intelectual?

Fase 3: Final y cierre (Duración de la fase 10 minutos)

En esta fase se recoge información de gran calidad cualitativa, se da al entrevistado la posibilidad de hablar de lo que considera más importante.

Como cierre, se finaliza haciendo un pequeño resumen del contenido del mismo, con las aclaraciones que se consideren necesarias y los agradecimientos por la colaboración y tiempo brindado.

Evaluación del taller

Cada participante de la entrevista, tendrá al final un espacio de **5 minutos** para que exprese cómo le pareció la temática desarrollada, así como la pertinencia de las preguntas realizadas, respondiendo ¿Cómo se sintió? De igual manera se le pide que exprese dudas, las sugerencias que desee realizar de algo que no le gustó.

Observaciones

Todo el desarrollo del protocolo está a cargo del entrevistador único integrante del proyecto.

La entrevista se propone realizar de manera virtual, por razones de distancia entre la entrevistadora y los participantes, por tanto se hará uso del computador y de conexión de internet.

Soportes.

Para tener un registro de la información suministrada por los entrevistados, se hará uso de las siguientes herramientas:

Grabadora de voz y video.

Consentimiento informado.

Libreta de notas para tomar apuntes relevantes para el desarrollo de la entrevista

Diario de campo para el registro posterior de la entrevista. **Anexos.**

Bibliografía

Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Universidad Nacional Abierta Dirección De Investigaciones Y Postgrado Maestría En Educación Abierta Y A Distancia. Bogotá: El Buho.

Anexo 7. Formato matriz Observación participante

PROYECTO: BARRERAS DIDÁCTICAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES CON ESTUDIANTES EN CONDICION DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL G.H. MARIA AUXILADORA DE NEIVA.					
2	Nombre del observador: Sandra Milena Gonzale Valenciano	Fecha:	Lugar:	Hora de inicio:	Hora de finalización:
3	Datos generales: (docente, asignatura, grado, número de estudiantes)				
4	Aspectos a observar	Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4
5	Características relevantes del grupo (Número de estudiantes con la Discapacidad intelectual, otras)				
6	Categoría y subcategorías: Desde las barreras didácticas				
7	Organización del espacio (Materiales, estudiantes, docente, ubicación de los estudiantes con discapacidad intelectual)				
8	Temática de la practica ¿se rige en el currículo o el texto guía?				
9	Metodología y estrategias empleadas (trabajo por proyectos de aula, secuencias didacticas, solo guías, el texto, el cuaderno...)				
10	Percepción y actitud del docente frente a una practica pedagógica de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.				
11	Recursos o materiales requeridos para la actividad que carece para el óptimo desarrollo de la misma.				
12	La competitividad frente al trabajo cooperativo y solidario en el desarrollo de las actividades.				
13	Participación, reconocimiento y valoración del estudiante con discapacidad intelectual.				
14	Participación de la familia en la práctica o su involucramiento en el proceso dentro o fuera del plantel educativo (tareas, trabajos asignados...)				
15	Categoría y subcategorías: Desde las prácticas pedagógicas				
16	Disposición del lugar, ambiente adecuado para el desarrollo de la práctica pedagógica.				
17	Para la planeación de la práctica pedagógica el docente sigue un formato o instrucción específica del colegio.				
18	Modelo pedagógico, metodologías y estrategias empleadas por el docente para la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. ¿Es libre , sugerido o establecido por el colegio?				
19	Estructura: momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y tiempo destinado para cada momento.				
20	Surgimiento de la práctica pedagógica ¿Cómo surgió, por qué?				
21	Objetivo y significado de la práctica para los estudiantes.				
22	Recursos o materiales utilizados y cómo son asignados (guías, audio, visual, didácticos)				
23	¿Cómo afecta la carencia de recursos específicos el desarrollo de la práctica y la comprensión de los conceptos?				
24	Vinculación y participación del estudiante con discapacidad intelectual en el desarrollo de la práctica.				
25	Diálogo e intercambio de saberes entre los estudiantes (estudiantes con discapacidad intelectual) y docente para la construcción del conocimiento (conceptos).				
26					

27	¿Se tienen en cuenta y se valoran los aportes (intervenciones) de los estudiantes con discapacidad intelectual?				
28	¿Las actividades son iguales para todos los estudiantes? ¿Cómo es el trabajo con los estudiantes en condición de discapacidad intelectual?				
29	¿Cómo responden los estudiantes con discapacidad intelectual ante las actividades propuestas en la práctica pedagógica del docente: actitud, atención, participación, esfuerzo, dinamismo... y cómo lo expresan?				
30	¿El docente requiere hacer un ajuste a su práctica por algún motivo o situación en particular? Cómo lo hizo? ¿Cómo se mostró?				
31	Estrategias de evaluación o retroalimentación empleadas por el docente en la práctica.				
32	Estrategias de motivación y sensibilización que emplea el docente en la práctica para los estudiantes que presentan dificultades y requieren de la colaboración de sus compañeros.				
33	Iniciativa de parte del docente por promover espacios para compartir e interactuar con la comunidad educativa: otros grados, docentes, directivos, familia, sociedad.				
34	Otras observaciones.				
35	Categoría y subcategoría: Discapacidad intelectual				
36	¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones se pueden descubrir en el grupo (Docente, estudiantes con y sin discapacidad intelectual)?				
37	Actitud y comportamiento de las personas del grupo reciprocamente: Estudiantes con discapacidad intelectual y compañeros, estudiantes con discapacidad intelectual y docente, docente y estudiantes sin discapacidad intelectual.				
38	¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué estructuras tienen sus conversaciones? (Estudiantes con discapacidad intelectual y compañeros, estudiantes con discapacidad intelectual y docente)				
39	Nivel de dificultad que presenta el estudiante con discapacidad intelectual frente al trabajo asignado en la práctica.				
40	¿Cómo manifiesta el estudiante con discapacidad intelectual sus dificultades, lo hace ante el docente o sus compañeros. Pide ayuda o se dispone y no continúa?				
41	Atención y apoyo al estudiante con discapacidad intelectual de sus compañeros y docente cuando lo requiere.				
42	Actitud y proceder del docente cuando el estudiante con discapacidad intelectual no logra comprender un concepto después de varias explicaciones.				
43	¿Qué procesos académicos y formativos reflejan? (los estudiantes con la condición de discapacidad intelectual)				
44	Otras observaciones.				

Anexo 8. Protocolo técnica Taller

PROYECTO: PROYECTO: BARRERAS DIDÁCTICAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES CON ESTUDIANTES EN CONDICION DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL GIMNASIO HUMANISTICO MARIA AUXILADORA DE NEIVA- HUILA- COLOMBIA

INVESTIGADOR(ES)

SANDRA MILENA GONZALEZ VALENCIANO

PROTOCOLO DE TÉCNICA					
Nombre de la Técnica	EL TALLER				
Fecha y lugar (Comunidad)	Instalaciones del Colegio – Docentes 14 de julio de 2023				
No Participantes:	7	Hora inicio:	2:00	Hora fin:	3:30
Temática(s) a abordar:	Barreras didácticas en las prácticas pedagógicas de los docentes con estudiantes con discapacidad intelectual.				
Talleristas:	Sandra Milena González Valenciano				
Justificación					
<p>A través de la aplicación de la técnica <i>el taller</i>, se propone a los docentes realizar una revisión de sus prácticas pedagógicas cotidianas, donde inicialmente puedan visualizar la manera como están siendo afectadas por las barreras didácticas, dando paso a acciones concretas que permitan afrontar situaciones que presentadas como retos, se convierten en problemas que afectan el desempeño del docente desde el diseño, planeación y desarrollo de sus prácticas pedagógicas y con ello la participación, la convivencia y el aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual.</p> <p>De este modo, se aplica este instrumento porque se busca generar un espacio con unos procedimientos orientados a la participación de todos los docentes con un trabajo colectivo, donde se puedan cuestionar y explorar diferentes estrategias con herramientas que orienten un trabajo comprendido entre docentes y estudiantes que requieren ser atendidos con pertinencia y equidad.</p>					
Objetivo General de la Técnica					

Incitar a la revisión y reflexión desde las prácticas pedagógicas de los docentes sobre la incidencia de las barreras didácticas, en la toma de decisiones pertinentes para un ambiente inclusivo.

Objetivos Específicos de la Técnica

Encontrar estrategias que permita fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

Agenda

Saludo y apertura. (5 minutos)

Presentación y bienvenida con palabras de agradecimiento por la asistencia. Seguidamente, se procede a dar a conocer el tema del taller.

Para el desarrollo del taller se tendrá en cuenta unos pasos, así como un tiempo estimado para cada uno.

1. Presentación del Objetivo del taller (5 minutos)

Se presenta el objetivo por el cual han sido invitados a participar del taller, con lo que se espera lograr tras la participación activa de cada uno, generando un aporte significativo en estrategias para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

Presentación del esquema del taller (5 minutos)

En este paso se expone el esquema donde se presentará cómo será desarrollado el tema del taller.

Para ello se ha de tener en cuenta la siguiente **estructura**:

1º Establecimiento de reglas y pautas generales

Se dan a conocer unas reglas las cuales minimizaran los distractores e interrupciones como:

- Tener una muy buena actitud y disposición para lograr una participación activa.
- Poner los celulares en modo silencio u otros artefactos que creen distracción.
- Se debe levantar la mano para pedir la palabra.
- Una sola persona hablará a la vez.

- Evitar comentarios o situaciones que puedan llevar a salirse del tema.
- Evitar salir del salón.

2º Introducción al tema - Técnica de iniciación.

Metodología: se inicia con la formación de grupos de trabajo.

Actividad: Mi figura de papel

A cada participante se le entrega una hoja de papel, con la cual utilizando solo sus manos realizará una figura que lo represente. Luego cada uno presentará su figura indicando qué representa para este y con ello expresará un temor o algo no le guste.

Materiales: hojas de papel

Duración: 10 minutos

3º Acercamiento conceptual - Técnica de producción grupal.

En base a la información recogida hasta el momento con la aplicación de las técnicas trabajadas con anterioridad, se presenta de manera general los aspectos relevantes encontrados, que incite a los participantes a pensar sobre la manera de cómo están desarrollando sus prácticas pedagógicas y de cómo las barreras didácticas están interfiriendo en estas.

De esta manera se plantea una actividad que permita revisar las estrategias que han venido empleando los docentes y explorar otras con herramientas que puedan realizar grandes aportes a las prácticas pedagógicas que a diario planean y desarrollan.

Metodología:

Para ello, en primer lugar de manera individual cada docente va a realizar un esquema (en una hoja) donde irán a plasmar una práctica pedagógica como usualmente lo hacen (lo puede representar con un ejemplo). Luego se lo enseñará a su compañera de grupo y se comentaran (similitudes, diferencias, sugerencias), estos comentarios van por escrito al respaldo de la hoja.

Seguidamente, se pregunta de manera individual sobre qué estrategias, herramientas conocen para el diseño y planeación de una práctica pedagógica en los casos de no

tener y tener un estudiante en condición de discapacidad intelectual (se van registrando en el tablero).

Luego, se pregunta sobre ¿cuáles de esas ha empleado en sus prácticas pedagógicas? (se van registrando en el tablero).

Materiales: hojas de papel, tablero, marcador.

Duración: 10 minutos

Por consiguiente, se procede hacer una presentación de herramientas como el DUA y EL PIAR. Preguntando con anterioridad si las han empleado o conocen.

Se explicará sobre su importancia y la manera como se emplean con ejemplos en cada caso. De esta manera, observarán el paso a paso para desarrollarlos entregando los formatos para que sean revisados por los participantes. (Se dispondrá de copias del formato PIAR, DUA para cada grupo). (15 Minutos)

Seguidamente, se propone a cada grupo planear una clase empleando el formato del DUA, enfatizando en que será para un grupo diverso, donde hay presencia de estudiantes en condición de discapacidad intelectual. (10 minutos)

Finalmente, cada grupo hace su presentación de la clase con sus compañeros participantes, quienes al final harán sus comentarios o críticas constructivas. (15 minutos)

Materiales: formatos del DUA y PIAR.

Duración: 40 minutos

4° Conclusión del taller

Para la medición y control del trabajo realizado se propone como cierre el árbol de los sueños.

Metodología:

Se tendrá un árbol de papel donde a cada participante se le entregará una parte de este una hoja, una raíz y un trozo del tronco, sobre estas debe escribir:

En las hojas: lo que quiere lograr

En el tallo: el compromiso

En la raíz: lo que debe mejorar

Materiales: árbol en papel, hojas, tallos y raíces de papel, cinta.

Duración: 10 minutos

La tallerista se compromete con la entrega de material digital con estrategias, actividades para abordar el tema de la inclusión como:

<https://bibliotecaazul.weebly.com/>

Secretaria de Educación de la República Bolivariana de Venezuela. Cartilla: Educación Inclusiva por la Diversidad y la Paz. 2020. Equipo de apoyo educación inclusiva y por la diversidad, IED República Bolivariana de Venezuela.

<https://recursos-edp.wixsite.com/dua-cvr>

5. Reflexiones – cierre (10 minutos)

Desde la reflexión del quehacer del docente con sus prácticas y la implicación de esta técnica, se invita a los docentes a que revisen nuevamente sus prácticas pedagógicas sobre cómo están siendo afectadas por las barreras didácticas que encuentran a diario, siendo obstáculos para lograr que alcancen los objetivos propuestos y lleguen hacer verdaderas practicas significativas para sus estudiantes, incluyendo para aquellos que presenta la condición de discapacidad intelectual, donde se les reconozca como seres con capacidades para aprender y desenvolverse en el medio. Que a pesar de ser un reto para el docente se puede lograr si se trabaja con empeño, con amor y entrega.

Se dará el espacio para que cada participante, haga su reflexión y la exprese si lo desea.

Se cierra con un compartir- refrigerio el cual dispondrá la tallerista para los participantes.

Evaluación del taller (5 minutos)

Cada participante desde sus propias percepciones sobre aspectos cómo: la temática, la metodología, el tiempo, el espacio u organización, los recursos, el trato del tallerista, darán su apreciación al taller evaluándolo de 1 a 5 donde 1 es insatisfecho y 5 muy satisfecho.

Observaciones

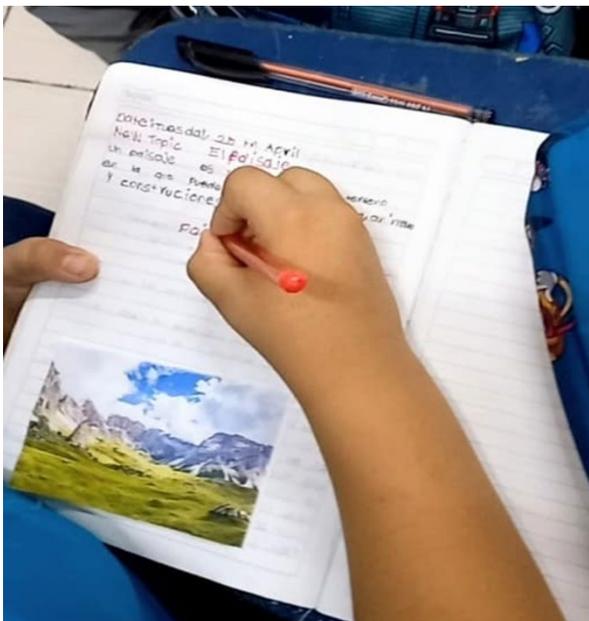
Las que se consideren pertinentes para tener en cuenta en el desarrollo del protocolo.

La técnica debe contará con los siguientes soportes:

Observación participante: Práctica pedagógica docente grado segundo, 19 estudiantes, 2 estudiantes con condición de discapacidad intelectual.

Clase de matemáticas- tema: descomposición de números naturales.

Clase de sociales- tema: El paisaje



Planeación de las clases

MATEMÁTICAS 2º

[Página Principal](#)
[Mis cursos](#)
[MATEMÁTICAS2º](#)
[MES DE ABRIL](#)

MATEMÁTICAS

[← Anterior: 3. NÚMEROS HASTA EL 9.999](#)
[Siguiente: X. DESCOMPOSICIÓN - ORDEN Y SERIACIÓN DE NÚMEROS HASTA EL 9.999 →](#)

[JUEVES 13 DE ABRIL: LA SUSTRACIÓN Y SUS TERMINOS.](#)
[MARTES 18 DE ABRIL: RELACIÓN ENTRE SUSTRACCIÓN Y ADICIÓN.](#)
[JUEVES 20 DE ABRIL: UNIDAD DE MIL.](#)

4. DESCOMPOSICIÓN DE UM

MARTES 25 DE ABRIL

LOGRO	Descompone y ordena números de 4 cifras	RECURSOS	Cuaderno de matemáticas y útiles escolares.		
HORA CLASE	2 y 3 hora (7:20am a 9:00am)	TIEMPO EMPLEADO	2	INTENSIDAD HORARIA	4

Juego de ubicación en el tablero posicional

Cada estudiante pasará y ubicará los números indicados por la docente.

DESCOMPOSICIÓN DE NÚMEROS

1.538

1.000+ 500+30+8

1 UM - 5 CENTENAS- 30 DECENAS-8 UNIDADES

CLASSWORK

DESCOMPONE LOS SIGUIENTES NÚMEROS

1.840

8.499

6.841

5.328

3.120

2.499

1.010

1.080

1.009

SOCIALES

[Marcar como hecha](#)

[MARTES 18 DE ABRIL: COMO NOS ORIENTAMOS.](#)
[MIÉRCOLES 19 DE ABRIL: EL PAISAJE](#)
[MARTES 25 DE ABRIL: ELEMENTOS DE LOS PAISAJES](#)

[← Anterior: 2. INSTRUMENTOS DE ORIENTACIÓN](#)
[Siguiente: X. ELEMENTOS DEL PAISAJE →](#)

X. EL PAISAJE

MARTES 25 DE ABRIL

LOGRO	Identifica las características de cada uno de los paisajes	RECURSOS	Cuaderno de sociales y útiles escolares.		
HORA CLASE	5 hora (10: 20am - 11:10 am)	TIEMPO EMPLEADO	1	INTENSIDAD HORARIA	2

¿Qué es el paisaje?

Un paisaje es una extensión de terreno en la que puede haber plantas, agua, animales y construcciones.

Paisaje natural

Es cuando el terreno no ha sido modificado por la acción del hombre le llamamos paisaje natural





HOMEWORK

Recorta, pega o dibuja un paisaje natural, uno urbano y uno rural.

[← Anterior: 2. INSTRUMENTOS DE ORIENTACIÓN](#)
[Siguiente: X. ELEMENTOS DEL PAISAJE →](#)

Plan de estudio grado segundo, áreas matemáticas y sociales

GIMNASIO HUMANISTICO MARIA AUXILIADORA					
CONTENIDOS TEMÁTICOS VERSIÓN 2023					
PLAN DE ESTUDIO GRADO SEGUNDO					
GRADO	SEGUNDO	AREA MATEMATICAS			
ASIGNATURA	PERIODO 1	PERIODO 2	PERIODO 3	PERIODO 4	
MATEMATICAS	<p>CONJUNTOS Formación de conjuntos Representación de conjuntos Relación de pertenencia subconjuntos EDUCACION EN VALORES: El orden. NUMEROS HASTA EL 999 La centena Números hasta 999 Orden entre los números hasta 999 La adición y sus términos Propiedades de la adición La sustracción y sus términos Sustracción reagrupando Números pares e impares Adición y sustracción Problemas matemáticos Números ordinales EDUCACION EN VALORES: Puntualidad</p>	<p>NUMEROS HASTA EL 99999 EDUCACION EN VALORES: Trabajo en equipo Unidades de mil Números de cuatro cifras Orden hasta 9999 Números de cinco cifras Orden hasta 99999 Adición y sustracción con números hasta cinco cifras Estimaciones Operaciones combinadas Problemas de adición y sustracción Números romanos EDUCACION EN VALORES: El respeto EFE el valor económico de los recursos</p>	<p>LA MULTIPLICACION EDUCACION EN VALORES: la autonomía Adición y multiplicación (series) Términos de la multiplicación Multiplicación por 2, por 4 y 8 Multiplicación por 5 Multiplicación por 7 Multiplicación por 3, 6 y 9 Multiplicación por 10, 20 y 30 Propiedades de la multiplicación Multiplicación por una cifra sin reagrupación Multiplicación con reagrupación Multiplicación de números por 2 cifras Multiplicación con números hasta 99999 EDUCACION EN VALORES: La tolerancia</p>	<p>LA DIVISION EDUCACION EN VALORES: la responsabilidad La división como sustracción sucesivas (repartos) Doble y mitad División y multiplicación Repartos exactos Términos de la división División exacta e inexacta Dividendo de 2 cifras y divisor de 1 cifra Dividendo de 3 cifras y divisor de 2 cifra Divisiones llevando La fracción EDUCACION EN VALORES: la responsabilidad</p>	

GIMNASIO HUMANISTICO MARIA AUXILIADORA					
CONTENIDOS TEMÁTICOS VERSIÓN 2023					
PLAN DE ESTUDIO GRADO SEGUNDO					
GRADO	SEGUNDO	AREA CIENCIAS SOCIALES			
ASIGNATURA	PERIODO 1	PERIODO 2	PERIODO 3	PERIODO 4	
SOCIALES	<p>LA COMUNIDAD Qué es un grupo Clases de grupo Grupo casual y permanente Grupo escolar y grupo familiar Las normas en los grupos La comunidad Quiénes conforman una comunidad Los intereses de una comunidad</p> <p>Afrocolombianidad: Grupos humanos: -Diversidad étnica indígena, afro, ROM y raíces</p>	<p>LA COMUNIDAD DONDE VIVO Como nos orientamos Los puntos cardinales e instrumentos de orientación El paisaje Elementos del paisaje El plano y los mapas El relieve El barrio La comunidad de mi barrio Los medios de comunicación Trabajos y oficios</p> <p>Neivanidad y huilensidad: localización de mi barrio en el municipio. Mi municipio Costumbres y tradiciones Sitios turísticos en mi ciudad Afrocolombianidad: Ubicación geográfica de las etnias en Colombia -Formas de vida.</p>	<p>MI MUNICIPIO, MI DEPARTAMENTO Neivanidad y huilensidad: ubicación geográfica de mi ciudad (límites) Barrios y corregimientos Relieve e hidrografía Servicios públicos Medios de transportes. Vías de comunicación ubicación geográfica de mi departamento (límites) división política Relieve e hidrografía Económica de mi departamento.</p> <p>afrocolombianidad Reconociendo mi etnia y grupo social - Influencia de la Etnia - vínculos familiares y procedencia</p>	<p>COLOMBIA MI PAIS Ubicación geográfica y astronómica de mi país División política Hidrografía y relieve El clima de mi país: los pisos térmicos La gente de mi país La diversidad étnica y cultural de mi país. Afrocolombianidad La discriminación racial</p>	

Observación participante: Práctica pedagógica docente del grado tercero, 19 estudiantes, 1 estudiante con condición de discapacidad intelectual.

Clase de matemáticas – tema: La resta



Planeación de la clase

PARTES DE LA RESTA

$$\begin{array}{r} 10 \leftarrow \text{Minuendo} \\ -4 \leftarrow \text{Sustraendo} \\ \hline 6 \leftarrow \text{Resta o diferencia:} \end{array}$$

Resta o Sustracción

• Es una operación matemática en donde a un número dado se le sustrae una parte de él y se obtiene un nuevo de menor valor.

- PARTES DE LA RESTA**
- **MINUENDO:** Es la cantidad mayor. Es el primer término de la operación.
 - **SUSTRAENDO:** Es la cantidad con el menor valor, y ocupa el segundo término en la operación.
 - **DIFERENCIA:** Es el resultado de la operación realizada.
 - **SIGNO MENOS:** Es el signo matemático que indica la operación, se lee signo menos

asswork

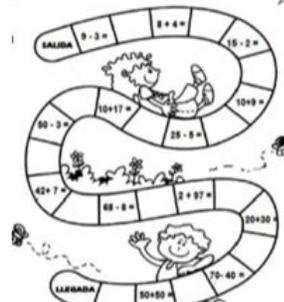
MATEMÁTICAS 3º

de Mi curso: MATEMÁTICAS 3º MES DE ABRIL PERIODO 2º

2º

MATEMÁTICA 3º
Contesta correctamente
SUMO, RESTO Y AVANZA

Jue el caminito, hazlo sumando y restando.



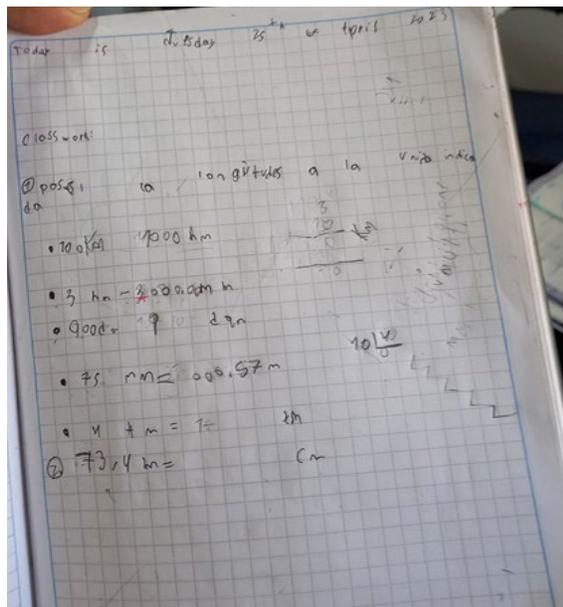
$\begin{array}{r} 48 \\ -26 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 67 \\ -45 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 47 \\ -2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 59 \\ -33 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 16 \\ +13 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 34 \\ +4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ +22 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 25 \\ +12 \\ \hline \end{array}$

Plan de estudio grado tercer, área matemáticas

PLAN DE ESTUDIO GRADO TERCERO				
GRADO	PRIMERO	AREA MATEMATICAS		
ASIGNATURA	PERIODO 1	PERIODO 2	PERIODO 3	PERIODO 4
MATEMÁTICAS	CONJUNTOS Conjuntos y elementos Relación de pertenencia NÚMEROS HASTA EL 10 Muchos-pocos Más que –menos que Números del 0 a 9 Descomposición de los números del 0 al 9 La decena El ábaco La recta numérica Comparación y orden Introducción a la suma y a la resta (términos) Sumas con dos y tres sumandos Restas Problemas matemáticos Números ordinales EFE Necesidades humanas	NÚMEROS HASTA EL 100 Números hasta 19 Orden de números hasta 19. (la recta numérica) Los números pares e impares Suma y resta con números hasta 19 -Lectura y escritura -Descomposición y valor posicional. -Comparación orden La docena Números hasta el 50. Contar por agrupaciones. Valor posicional Sobreconteo Conteo hacia atrás Completar la decena. Números hasta el 100 Decenas completas Antecesor y sucesor. Valor posicional, comparación y descomposición de números hasta el 100 Suma de números de dos dígitos Suma números de dos dígitos con y sin reagrupando Resta de números de dos dígitos Resta de números de dos dígitos con y sin agrupando Sumas y restas en la recta numérica	Números hasta 999 La centena Las centenas completas. Números del 100 al 199. -Lectura y escritura -Descomposición y valor posicional. -Comparación orden Números del 200 al 299. -Lectura y escritura -Descomposición y valor posicional. -Comparación orden Números del 300 al 399 -Lectura y escritura -Descomposición y valor posicional. -Comparación orden Números del 400 al 499. Números hasta 999. -Lectura y escritura -Descomposición y valor posicional. -Comparación orden de números hasta de tres cifras. Suma y resta sin y con agrupación Adición con tres sumandos Resta sin y con agrupación	Introducción de la unidad de mil La unidad de mil Valor posicional Lectura y escritura de números hasta 1000 Orden de números cuatro cifras Situaciones aditivas y multiplicativas Sumas repetidas tabla de 2 Suma repetidas tabla del tres Problemas con suma y resta Introducción a la multiplicación Términos de la multiplicación. EFE El ahorro

**Observación participante: Práctica pedagógica docente del grado cuarto, 15 estudiantes,
1 estudiante con condición de discapacidad intelectual.**

Clase de Geometría – tema: conversión de medidas de longitud.



Planeación de la clase

Planeación de la clase

Martes, 25 de Abril de 2023

CONVERSIÓN DE MEDIDAS

LOGRO	Efectúa ejercicios de conversión de medidas de longitud.	INTENSIDAD HORARIA	1	RECURSOS
HORA CLASE	06:30 A 07:10	TIEMPO EMPLEADO	1	Escalera de cartón

CONVERSIÓN DE MEDIDAS

INICIO: REFUERZO DEL TEMA

La docente presenta a los estudiantes la actividad "Escalones y chichones", que consiste en una escalera con diferentes medidas de longitud en cada uno de sus escalones, empezando por la más alta (Kilómetro KM) y descendiendo hasta la más pequeña (milímetro mm). De manera práctica y con ejemplos concretos, permite a los estudiantes comprender cómo se relacionan las distintas unidades de medida y cómo pueden convertirlas de una a otra.



CLASSWORK: Se retoma la actividad de la clase pasada. (Desarrollar en el cuaderno)

1. Pasa las longitudes a la unidad indicada

- a) 100 km = hm d) 900 dm = dam
 b) 3 hm = mm e) 75 mm = m
 c) 73,4m = cm f) 4 hm = km

2. Pasa a metros todas las longitudes

- a) 4 km y 3 hm → + 300 m = 4300 m
 b) 2 hm y 5 m → 200 m + = m
 c) 70 dm y 200 cm → + = m
 d) 3 dam y 3000mm → + = m

HOMEWORK: Desarrolla en el cuaderno las siguientes conversiones:

12 km a dam = 67 m a km =

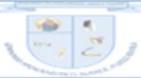
564 cm a m = 8 709 mm a dm =

675 km a hm = 98 dam a hm =

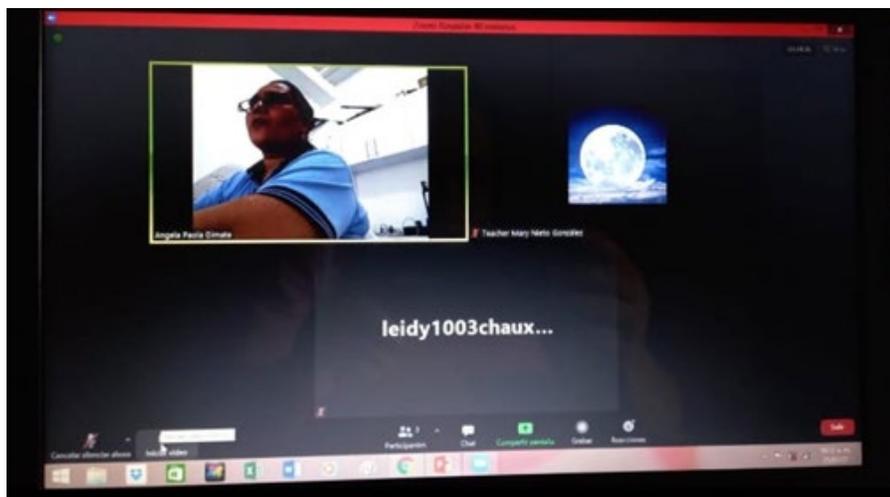
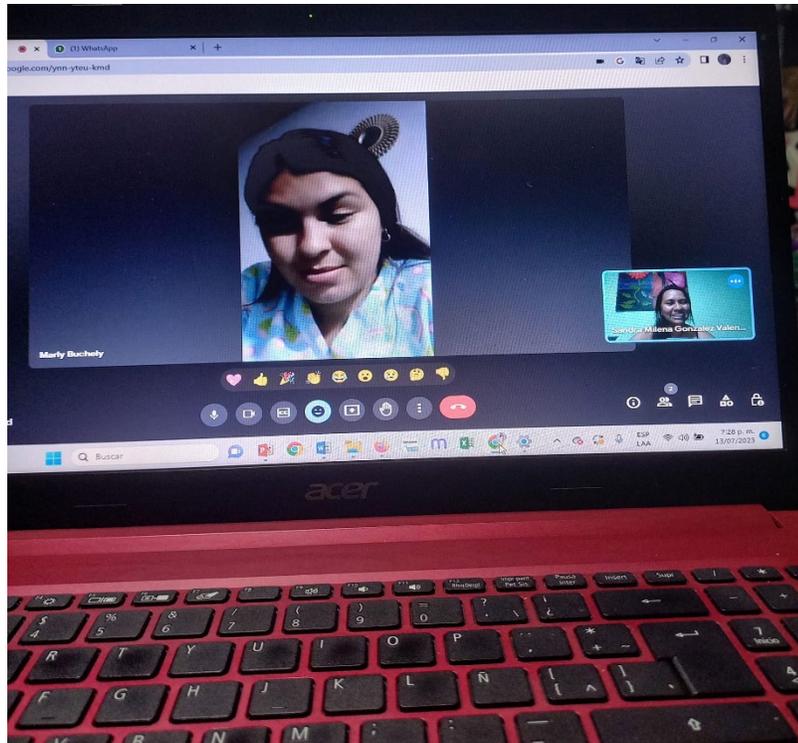
8 705 m a dm = 987 dm a dam =

794 mm a m = 34 cm a dam =

Plan de estudio grado cuarto, área matemática, asignatura geometría

 GIMNASIO HUMANISTICO MARIA AUXILIADORA CONTENIDOS TEMÁTICOS VERSIÓN 2023 PLAN DE ESTUDIO GRADO TERCERO				
GRADO	CUARTO	ÁREA MATEMÁTICAS		
ASIGNATURA	PERIODO 1	PERIODO 2	PERIODO 3	PERIODO 4
GEOMETRIA	PENSAMIENTO ESPACIAL rectas, semirrectas y segmentos Relación entre rectas Paralelas y perpendiculares Los ángulos y su medición	PENSAMIENTO ESPACIAL Los polígonos y su clasificación Los triángulos Los cuadriláteros Círculo y circunferencia: elementos de la circunferencia.	PENSAMIENTO ESPACIAL Coordenadas en el plano cartesiano Simetría Traslación de figuras Reflexión de figuras Rotación de figuras	PENSAMIENTO ESPACIAL Poliedros regulares Prismas Cilindros y conos La esfera
	PENSAMIENTO METRICO Medidas de longitud El metro: sus múltiplos y submúltiplos conversión de medidas El perímetro	PENSAMIENTO METRICO Medición de superficie Área del triángulo Área del rectángulo y el cuadrado Áreas de figuras compuestas.	PENSAMIENTO METRICO La masa y su medición Unidades de tiempo	PENSAMIENTO METRICO El volumen y su medición La capacidad y su medición

Entrevista: encuentro virtual con las docentes con estudiantes en condición de discapacidad intelectual.



Taller: encuentro con las docentes de la institución educativa.

