

**Incidencia del Ejercicio del Docente de Apoyo en la Práctica Pedagógica del Docente de  
Aula de en la I.E CEINAR de Neiva.**

Derly Yurany Conde Perdomo y Maricela Bastidas Lozano

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea de investigación: Currículos para la Inclusión

Neiva (H) octubre de 2024

**Incidencia del Ejercicio del Docente de Apoyo en la Práctica Pedagógica del Docente de  
Aula de en la I.E CEINAR de Neiva.**

Derly Yurany Conde Perdomo y Maricela Bastidas Lozano

Asesor Dra. Catalina Trujillo Vanegas

Tesis de grado presentada para optar al título de Magister para la Inclusión

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea de investigación: Currículos para la Inclusión

Neiva (H) octubre de 2024

## AGRADECIMIENTOS

### **Expresamos nuestros más sinceros agradecimientos:**

Principalmente a Dios quien nos ha guiado y nos dio la fortaleza para seguir adelante.

A nuestras familias por su comprensión y estímulo contante, además de su apoyo incondicional a lo largo de nuestros estudios.

A la Maestría en Educación para la Inclusión y a sus docentes quienes nos aportaron sus conocimientos a nuestra formación demostrando su vocación, dedicación y mucho profesionalismo.

A la asesora de tesis Dra. Catalina Trujillo Vanegas por sus enseñanzas por el acompañamiento constante y su paciencia en el recorrido de la investigación.

A la profesora Mag. Eliana Gonzales coordinadora académica por sus consejos los cuales aportaron significativamente al proceso investigativo.

A la señora Gladis Vargas Almario secretaria de la maestría por su constante colaboración en la gestión académica.

A la Rectora, Dra. María Cristina Borrero del colegio Ceinar por permitirnos realizar la investigación en la institución educativa.

A los docentes de la institución por su participación y colaboración en las actividades de la investigación.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	8
<b>ABSTRACT</b> .....	9
Introducción .....	10
1. Formulación del problema .....	12
1.1. Planteamiento del problema .....	12
1.2. Pregunta de investigación.....	19
1.3. Justificación de la propuesta .....	19
2. Objetivos .....	21
2.1. General .....	21
2.2. Específicos .....	21
3. Marco referencial .....	22
3.1. Antecedentes de investigación .....	22
3.1.1. Internacional.....	22
3.1.2 Nacional.....	24
3.1.3 Local.....	28
3.2. Marco conceptual .....	30
3.2.1. Educación inclusiva.....	30
3.2.2 Discapacidad intelectual.....	34
3.2.3 Práctica pedagógica.....	36
3.2.4 Estrategias didácticas .....	39
3.2.5 Recursos didácticos .....	43
3.2.6. Docente de apoyo.....	46
3.2.7. Docente de aula. ....	48
3.3. Marco contextual.....	49
3.4. Marco legal.....	52
4. Decisiones metodológicas .....	57
4.1. Enfoque de la investigación .....	57
4.2. Diseño estudio de caso. ....	58
4.3. Trayectorias del estudio .....	62

4.4. Técnica de recolección de datos .....	66
4.5. Actores de la investigación .....	71
4.5.1. Criterios de selección del caso. ....	71
4.5.2. Caso de estudio.....	72
4.6. Criterios de rigurosidad metodológica .....	73
4.7. Análisis de los datos .....	74
5. RESULTADOS .....	75
5.1. Características que acompañan la relación pedagógica del docente de apoyo y el docente de aula en la IE CEINAR. ....	76
5.2. Articulación de las estrategias pedagógicas y la didáctica de aula en atención a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual.....	84
5.3. Pertinencia del material pedagógico utilizado en la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. ....	90
6. DISCUSIÓN INVESTIGATIVA.....	97
CONCLUSIONES .....	104
RECOMENDACIONES .....	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	112
ANEXOS.....	118

## Tabla de gráficas

*Gráfico No. 1.*

*Tomado del artículo Educación Inclusiva de Jesús A. Beltrán Llera.*

Gráfica No. 2.

Ruta metodológica y técnicas de investigación

## Tabla de cuadros

Tabla No. 1.  
Normativa General

Tabla No. 2.  
Normativa específica

## RESUMEN

De acuerdo con los planteamientos de la UNESCO - organización abanderada de procesos educativos integrales para todos -, una educación inclusiva debe desdibujar hasta desaparecer las barreras de acceso a la educación y una estrategia para lograrlo es trabajar desde la interdisciplinariedad en la flexibilización de los planes de estudio y la diversificación de la pedagogía, la didáctica, las estrategias pedagógicas y en su conjunto el diseño curricular que define el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para contribuir a este propósito, países como Colombia han formulado políticas de inclusión a través de las cuales se busca garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con la necesidad de una educación inclusiva; políticas que convocan a directivos docentes y docentes a encaminar la planeación y ejecución de sus acciones educativas hacia la garantía de derecho. En este sentido, la presente investigación tiene por objetivo general *“identificar la incidencia de las orientaciones pedagógicas y didácticas del docente de apoyo pedagógico en el ejercicio de la práctica pedagógica del docente de aula que acompaña el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual en la IE CEINAR”*, para responder al mismo fue pertinente aplicar instrumentos de investigación relativos a la metodología de estudio de caso, donde la observación no participante, el world café y la revisión documental arrojaron datos relevantes que permitieron concluir que existe una ruptura en las relaciones pedagógicas que se tejen entre el docente de aula y los docentes de apoyo, situación que desconfigura procesos asertivos, pertinentes y de calidad en la práctica de aula que debe tener como principal protagonista al estudiante.

De tal manera, que el reto es avanzar en la armonización del trabajo en equipo entre docentes de apoyo pedagógico y de aula, para lograr que se reconozcan como equipo en beneficio

de los estudiantes que esperan de sus competencias el apoyo y el acompañamiento que necesitan para acercarse al conocimiento y trascender su aplicabilidad en la vida diaria.

## **ABSTRACT**

According to UNESCO's proposals - an organization championing comprehensive educational processes for all - inclusive education should break down and ultimately eliminate barriers to access. One strategy to achieve this is to work on interdisciplinary approaches that allow for flexibility in curricula and diversification in pedagogy, teaching methods, pedagogical strategies, and the overall curriculum design that defines the teaching-learning process. To contribute to this goal, countries like Colombia have developed inclusion policies aimed at guaranteeing the right to education on equal terms for children, teenagers, and young people with Special Educational Needs. These policies call on school leaders and teachers to direct their planning and execution of educational actions toward ensuring this right. In this sense, the overall objective of this research is to “identify the impact of the pedagogical and didactic orientations of the support teacher on the pedagogical practice of the classroom teacher who supports the development of students with intellectual disabilities in the IE CEINAR.” To answer this, it was appropriate to apply research instruments related to the case study methodology, where non-participant observation, the world café, and document review provided relevant data that allowed us to conclude that there is a breakdown in the pedagogical relationships between the classroom teacher and support teachers, a situation that disrupts assertive, relevant, and quality processes in classroom practice, where the main protagonist should be the student.

In this way, the challenge is to progress in harmonizing teamwork between support teachers and classroom teachers, so that they can recognize themselves as a team for the benefit

of the students, who expect the support and guidance they need to approach knowledge and apply it in their daily lives.

## **Introducción**

Como parte de la política pública para garantizar la educación inclusiva, la Resolución 2565 de 2003 insta a las entidades territoriales a realizar la caracterización de los estudiantes con discapacidad a fin de determinar las barreras de aprendizaje que presentan y proponer ajustes razonables que la escuela debe efectuar con el propósito de garantizar el derecho a una educación de calidad para la población estudiantil que presenta Necesidades Educativas Especiales.

Igualmente, es pertinente que los municipios promuevan e incentiven la articulación de los servicios de salud y de protección con entidades como EPS, ICBF, Prosperidad Social, entre otros, en atención al marco de políticas públicas y lineamientos orientados a la planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia en el municipio. No obstante, dicha acción es solo un eslabón en el amplio marco normativo desarrollado en Colombia desde la promulgación de la Constitución Política de 1991, mediante el cual se busca garantizar una educación inclusiva de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes diagnosticados con algún tipo de discapacidad.

En la ciudad de Neiva algunos establecimientos educativos han asumido el reto de prestar un servicio educativo incluyente, realizando la inmersión de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, entre ellos la IE CEINAR caracterizada y reconocida por tener un enfoque pedagógico artístico-cultural donde la música, las artes, el teatro y la danza juegan un papel relevante en las dinámicas pedagógicas que circundan la enseñanza y el aprendizaje. La característica de ser una institución educativa que desarrolla procesos de inclusión la lleva a ser considerada fuente de información para la reflexión en torno a los logros educativos que las aulas

inclusivas generan en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual y especialmente, en la interacción que se da entre los docentes de apoyo y la práctica de aula del docente que tiene a cargo la mediación directa con el grupo de estudiantes.

Por lo anterior, establecer la incidencia de las funciones desempeñadas por los docentes de apoyo pedagógico en favor de la calidad educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y los efectos que éstas tienen sobre la práctica pedagógica del docente de aula, aportará elementos articuladores y de trabajo colaborativo que beneficien realmente el desempeño escolar de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, reconociendo la existencia de inteligencias múltiples y necesidades diversas.

Es así, que, la investigación en curso está fundamentada en la metodología de estudio de caso a través de la cual se busca dar respuesta a la pregunta ¿cómo inciden las orientaciones dadas por el docente de apoyo en la práctica pedagógica del docente de aula?, para ello, el documento está estructurado de la siguiente manera. El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema donde se exponen las razones que dieron lugar al desarrollo de la investigación, seguido por la definición del objetivo general que se desprende de la pregunta de investigación y sus respectivos objetivos específicos. En un tercer capítulo el lector encontrará el marco referencial que contiene los antecedentes a nivel internacional, nacional y local, luego, el marco conceptual con las categorías entorno a las cuales se realiza el estudio hasta llegar al contexto de la institución educativa objeto del estudio, además del marco legal que reglamenta la educación inclusiva en Colombia. En el cuarto capítulo se establecen las decisiones metodológicas puntualmente aquellas que rodean la metodología del estudio de caso. En el numeral quinto se detallan los resultados de la investigación producto de la codificación, análisis de los datos y su relación con las categorías, además de estar alineados con los objetivos

específicos. El apartado 6 del documento se centra en una discusión investigativa que da cuenta de la realidad encontrada en el trabajo de campo frente a la teoría descrita en el marco conceptual. Finalmente, encontrarán las conclusiones y las recomendaciones, estas últimas constituyen un aporte al mejoramiento de los procesos educativos en la atención de estudiantes con discapacidad intelectual inmersos en las aulas regulares.

## **1. Formulación del problema**

Con el planteamiento del problema se formula la pregunta de investigación, se enuncian el objetivo general y los específicos para luego, argumentar las razones que impulsaron la realización del estudio de caso en mención.

### **1.1. Planteamiento del problema**

Hacia el año 2020, se realizó el Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020), denominado “Inclusión y Educación: Todos sin excepción”; durante este evento se logra reconocer el compromiso con la defensa de la educación como un derecho inquebrantable desde una amplia visión de la inclusión asumido por diferentes países, además de otorgar a la diversidad un lugar privilegiado dentro del sistema educativo. Sin embargo, aun cuando los países hacen público un sinnúmero de lineamientos a través de los cuales se busca poner en práctica una educación de puertas abiertas a la diversidad, el “*Informe de Seguimiento de la Educación*” sostiene que, “la resistencia a atender las necesidades de todos los educandos es una verdadera amenaza para el logro de los objetivos mundiales de la educación” (UNESCO, 2020).

De todas maneras, con resistencia o sin ella, fue una realidad que durante la pandemia provocada por el SARV-COVID-19, de acuerdo con los reportes de la UNESCO más de 156

millones de estudiantes en América Latina (UNESCO & CEPAL, 2020) se vieron obligados a dejar la escuela para enfrentarse a dinámicas educativas improvisadas. El confinamiento al que se vio avocada la humanidad representó un riesgo para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes en general, más aún para aquellos con “Necesidades Educativas Especiales”.

En contravía de las políticas educativas que propenden por el aseguramiento de la atención integral para los estudiantes con , el confinamiento obligó el cierre de las escuelas y con ello a la ausencia del acompañamiento pedagógico que recibían los estudiantes de los docentes de aula y de los docentes de apoyo; quienes se vieron en la necesidad de innovar sus prácticas educativas para llevarlas a la virtualidad o ser reducidas a guías y talleres que los estudiantes debían desarrollar en el ámbito del hogar que en época de pandemia dejaría de ser el lugar de encuentro y descanso familiar para adecuarse como oficina, aula de clase o escenario deportivo. Así las cosas, más allá de la resistencia que pudiera existir frente a la atención especial que demandan las Necesidades Educativas Especiales, hablar de una educación inclusiva en tiempo de pandemia era una utopía frente a la imposibilidad del Estado para llegar a zonas remotas y poblaciones dispersas donde niños, niñas y adolescentes permanecían a la espera de que les fuera garantizado su derecho a la educación.

Ahora bien, de acuerdo con investigaciones adelantadas en Brasil, la inclusión debe ser abordada como un proceso que va más allá de la prestación de un servicio a personas en situación de discapacidad; esto debido a que “la inclusión materializa la convivencia con la diferencia” (Freitas, 2023). En ese orden de ideas la educación inclusiva es aquella que trabaja por la satisfacción de las necesidades educativas de los diferentes grupos poblacionales sin importar su origen, género, raza, religión, condición física, cognitiva, entre otros aspectos que hacen “diferente” a cada ser humano. Gustavo Martins Piccolo por su parte, afirma que “desde finales

del siglo XX la idea de inclusión se ha perfilado como un hito proyectivo en la configuración de sistemas educativos efectivamente democráticos e igualitarios”, además señala que dicha proyección se fortalece con la “promulgación de las Declaraciones de Jomtien y Salamanca, ambas diseñadas por la UNESCO (1990, 1994)” (Martins, 2023).

Fueron precisamente esas discusiones y el debate global, las que dieron origen a la idea de garantizar un servicio educativo para todos y a la salvaguarda del derecho a la educación; países como Colombia respondieron al compromiso formulando políticas públicas orientadas al acceso y la permanencia de aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes que hasta ese momento estaban siendo atendidos en instituciones especializadas de acuerdo con la situación de discapacidad previamente diagnosticada y quienes hasta ese momento estaban excluidos del aula regular.

Martins argumenta que es pertinente renunciar a la idea de inclusión y adoptar un enfoque basado en la accesibilidad a fin de garantizar la construcción de una sociedad más democrática y justa (Martins, 2023). Diferente a incluir a las personas en un modelo homogéneo de educación, la accesibilidad hace referencia a la contextualización del proceso educativo y gestiona los recursos necesarios para satisfacer las necesidades individuales de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que ingresan al sistema educativo respondiendo de esta manera al enfoque de atención diferencial.

De otra parte, García-Barrera en su artículo “*Cambiando el paradigma inclusivo: Las necesidades educativas personales*”, propone modificar el paradigma de NEE por “Necesidades Educativas Personales (NEP)” (García, 2023), argumenta que bajo el nuevo paradigma que hace énfasis en el elemento “personal” se avanza en una Escuela para Todos, donde cada niño, niña, adolescente y/o joven (NNAJ) tengan las mismas oportunidades y gocen de la igualdad de derechos independientemente de sus creencias, condiciones socioeconómicas, sexuales, raza,

cultura, dificultades, etc. En medio de esta propuesta surgen algunos interrogantes ¿están realmente preparados los docentes para afrontar una educación personalizada? ¿cuentan con las herramientas pedagógicas y didácticas para hacerlo?

Podría decirse que el mayor esfuerzo para lograr la accesibilidad de niños y niñas al sistema educativo radica en el talento humano que converge en el establecimiento educativo, toda vez que sus acciones deben ser enfocadas a responder a los intereses y necesidades de cada estudiante desde sus diferencias individuales como sujetos de derecho; de tal manera que, el docente y su práctica pedagógica debe ser pensada en esta dirección explorando aspectos innovadores, creativos, didácticos y contextualizados donde cada NNAJ tenga la oportunidad de explorar y desarrollar sus habilidades y destrezas desde sus formas de ser, pensar y actuar.

El papel de los docentes en este desafío será fortalecer las estrategias de enseñanza cooperativa entre pares académicos e incentivar la reflexión conjunta sobre la práctica identificando y socializando experiencias exitosas que coadyuven en la labor de atender en igualdad de derechos a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En respuesta a lo anterior, surge en Colombia la figura del docente de apoyo pedagógico cuya función principal es la de garantizar el derecho a la educación en el “ámbito escolar” a través de la puesta en marcha de estrategias y didácticas pedagógicas enfocadas a las necesidades de NNAJ sin distinción. El Decreto 1421 de 2017 en su artículo 5 que modifica el artículo 2.4.6.3.3 del Decreto 1075 de 2015 establece como funciones del docente de apoyo las siguientes: “acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyo y Ajustes Razonables (PIAR) y, su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de

Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población”. El interrogante que emerge ante esta compleja labor es ¿cómo el cumplimiento de estas funciones se ve reflejado en la atención que reciben los niños y niñas con algún tipo de discapacidad?

En la vigencia 2004 la ciudad de Neiva emprendió el camino hacia la atención educativa de la población en situación de discapacidad, para ello focalizó 5 de 37 establecimientos educativos presentes en el municipio con el objetivo de acoger en sus instalaciones a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes inicialmente diagnosticados con algún tipo de discapacidad (intelectual-cognitiva, motora, auditiva y visual). Al lado de instituciones educativas como: El Limonar, Escuela Normal Superior, Ricardo Borrero Álvarez y Departamental Tierra de Promisión, esta, la institución educativa CEINAR destacada por su apuesta por consolidar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) cuyos procesos educativos contaban con la característica de ser incluyentes.

La Institución Educativa CEINAR es un establecimiento educativo de carácter oficial cuya trayectoria le ha permitido desarrollar experiencias significativas en materia de Educación Inclusiva en el municipio de Neiva (Huila), ha enfrentado desafíos desde los diferentes modelos de atención que ha trazado e implementado, logrando impactar significativa y positivamente a los estudiantes con discapacidad intelectual y trastornos en el aprendizaje al igual que a sus familias. Desde el momento en que abrió sus puertas a la educación inclusiva ha acogido a estudiantes con discapacidad intelectual leve, trastornos del aprendizaje y talentos excepcionales.

Cabe recordar que el Ministerio de Educación Nacional-MEN ha expedido normas y publicado lineamientos y orientaciones a través de los cuales insta a las Secretarías de Educación

Certificadas y a los establecimiento educativos a definir procedimientos a partir de los cuales logrará el objetivo de incluir a los NNAJ con discapacidad al sistema educativo bajo criterios de calidad; así las cosas, la normatividad señala que para la atención de la educación inclusiva el maestro de apoyo pedagógico es determinante en el acompañamiento del docente de aula que tiene a cargo estudiantes en situación de discapacidad, además del significativo aporte que debe brindar en la implementación y seguimiento de los planes individuales de apoyo y ajustes razonables, así como también en la articulación de éste con la planeación pedagógica institucional.

Si bien, las orientaciones normativas y pedagógicas están dadas desde el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación Certificadas tienen la responsabilidad de realizar acompañamiento institucional para alcanzar el ideal de una Educación Inclusiva pertinente y de calidad; se ha identificado luego que la IE CEINAR adolece de un documento orientador donde se establezca de manera específica la ruta de atención prevista para los estudiantes con discapacidad intelectual, así mismo carece de elementos y herramientas pedagógicas necesarias y suficientes para su atención, al tiempo que el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) desconoce la necesidad de establecer criterios de valoración acordes con sus niveles de desempeño y desarrollo que respondan al enfoque diferencial.

A lo anterior, se suma la sobrepoblación de estudiantes que presentan diferentes tipos de discapacidad y trastornos de aprendizaje en las aulas regulares, representando un mayor esfuerzo por parte del docente de aula para satisfacer las necesidades educativas que demanda de forma particular cada uno de los estudiantes. No obstante, la institución educativa CEINAR continúa siendo uno de los establecimientos educativos de mayor preferencia por parte de las familias a la

hora de elegir en dónde matricular a su hijo o hija que requiere de una atención educativa incluyente, aunque las 37 instituciones educativas del municipio de Neiva han sido consideradas aptas para atender a la población con discapacidad liderando procesos de educación inclusiva.

Llegados a este punto, se decide adelantar la investigación en la institución educativa CEINAR teniendo en cuenta las múltiples oportunidades que ésta ofrece a niños, niñas y adolescentes especialmente en el mundo artístico, así como el conjunto de estrategias pedagógicas que van desde el enfoque por proyectos hasta el reconocimiento y desarrollo de la creatividad. Ahora bien, es claro que existe una política pública a través de la cual se promueve y orienta la educación inclusiva, existen apoyos pedagógicos que contribuyen al desempeño del docente en el aula, se han dispuesto tiempos para la planeación institucional así como para la evaluación de los componentes del PEI en función del mejoramiento continuo y además han sido asignados docentes de apoyo que fungen como agente mediador y articulador de la práctica pedagógica que acompaña a los estudiantes y a través de la cual la institución educativa le apuesta a su desarrollo integral.

Desde ese punto de vista ¿Qué tanto se cumplen las funciones del docente de apoyo?, ¿cuál es su aporte al fortalecimiento del trabajo del docente de aula?, ¿qué tanto interviene en la planeación curricular?, ¿cómo índice la labor del docente de apoyo en la actualización del Sistema Institucional de Evaluación y su adecuación a las necesidades para la valoración de los desempeños de acuerdo con los estilos y ritmos de aprendizaje? Son algunos interrogantes que surgen a lo largo del planteamiento del problema y que serán abreviados en la pregunta que fija el rumbo de esta investigación.

## 1.2. Pregunta de investigación

Es importante precisar que, para efectos del estudio de caso en curso, la inclusión educativa hace referencia a la atención de niños, niñas y adolescentes diagnosticados con “necesidades educativas especiales” y que, por tanto, las instituciones educativas están llamadas a definir e implementar procesos pedagógicos que aseguren el desarrollo integral de los estudiantes -en general-, a partir de la identificación de sus necesidades e intereses evitando la homogenización de la enseñanza. No obstante, el interés investigativo se concentra en la articulación y el trabajo colaborativo de los docentes de apoyo y los docentes de aula en función de los niños, niñas y adolescentes que presentan discapacidad intelectual.

En ese orden de ideas la pregunta de investigación es ¿Cómo las orientaciones pedagógicas y didácticas compartidas por el docente de apoyo pedagógico inciden en las prácticas pedagógicas del docente de aula que atiende estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa CEINAR de Neiva-Huila?

## 1.3. Justificación de la propuesta

La educación como derecho fundamental está en gran parte reglamentada por el Estado siendo corresponsable de su cumplimiento, no solamente define lineamientos normativos, sino que además fija un presupuesto para su financiación y formula orientaciones pedagógicas a través de las cuales busca asegurar la prestación del servicio en condiciones de cobertura y calidad.

Ahora bien, para Colombia promover y garantizar la inclusión educativa exige su reconocimiento y participación en los escenarios educativos definidos constitucionalmente en los artículos 13, 44, 47, 67; esta será obligatoria por parte del estado, gratuita y de calidad Art 28. De igual manera, a partir de la Constitución Política de 1991 se desarrolla un marco normativo en el que se hace un llamado a las instituciones educativas a trascender en las nuevas políticas educativa de inclusión

buscando transformar la gestión escolar en pro de brindar una educación pertinente a estudiantes diagnosticados con algún tipo de discapacidad.

La Ley 1618 de 2013 en su artículo 11 establece el derecho a la educación inclusiva que se ratifica y reglamenta con el Decreto 1421 de 2017, de ahí, que los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) deban incluir en sus metas acciones pertinentes en cada uno de los componentes de la gestión escolar, orientadas a la atención de estudiantes en el marco de la educación inclusiva.

La inclusión significa, entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan como un asunto de derecho y de valores que demanda la implementación de estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evaluación considerados en los ajustes razonables, es así que, la educación inclusiva insta a las instituciones educativas a acoger a todos los estudiantes independientemente de sus características personales o culturales. Se trata de generar ambientes inclusivos en todas las escuelas partiendo de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas, que implica fomentar desde las escuelas diferentes oportunidades de aprendizaje.

En consecuencia, una educación inclusiva de calidad demanda no solamente de escenarios pertinentes para el desarrollo de la práctica pedagógica, sino también del trabajo interdisciplinario que involucre a directivos docentes, docentes de aula y docentes de apoyo, quienes deben ser garantes de la calidad educativa por acción y convicción, dada la importancia de la educación

inclusiva en la construcción de una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias.

Por lo anterior, el estudio de caso que tiene lugar en la institución educativa CEINAR está enfocado en determinar la relación incidente entre los docentes de aula y los docentes de apoyo, avanzando en su caracterización, el uso de herramientas pedagógicas y la incidencia de la planeación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual.

## **2. Objetivos**

Los objetivos de la investigación de estudio de caso en la institución educativa CEINAR se trazan a partir de la pregunta de investigación formulada luego del planteamiento del problema.

### **2.1. General**

Identificar la incidencia de las orientaciones pedagógicas y didácticas del docente de apoyo pedagógico en el ejercicio de la práctica pedagógica del docente de aula que acompaña el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual en la institución educativa CEINAR.

### **2.2. Específicos**

a. Caracterizar la relación que se teje entre las funciones de los docentes de apoyo pedagógico y las prácticas pedagógicas del docente de aula que atiende estudiantes con discapacidad intelectual.

b. Describir las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas en las prácticas del docente de aula y su articulación con las estrategias relacionadas a la atención de la discapacidad intelectual dadas por el docente de apoyo.

c. Establecer la pertinencia del material pedagógico utilizado por el docente de aula con relación a los lineamientos dados por el docente de apoyo y los efectos que éstos tienen en la respuesta de los niños y niñas con discapacidad intelectual.

### **3. Marco referencial**

Este apartado contiene la revisión de antecedentes de la investigación, describe el contexto en el cual se realiza el estudio de caso, la conceptualización de las categorías que orientan el análisis las cuales corresponden a: práctica pedagógica, estrategia didáctica, discapacidad intelectual, docentes de apoyo pedagógico. Finalmente, sin ser menos importante se describe el marco legal que respalda la educación inclusiva.

#### 3.1. Antecedentes de investigación

##### 3.1.1. Internacional

Teniendo en cuenta que la atención en materia de educación de los niños y niñas con discapacidad intelectual está inmersa en el ámbito que los expertos han denominado “educación inclusiva” y que para dar respuesta a la pregunta de investigación se ha considerado la categoría la *práctica pedagógica*, se toma como referencia la investigación desarrollada en México cuyo objetivo era identificar la articulación que existe entre la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones básicas regulares. Parte de los hallazgos señalan que los docentes están asumiendo paulatinamente las políticas, elementos y escenarios culturales y “prácticas inclusivas” siendo utilizadas y aplicadas en respuesta a los estilos y ritmos de

aprendizaje de los niños y niñas que participan de sus “Programas Educativos Personalizados”. No obstante, la investigación resalta que persiste en algunos docentes la resistencia al cambio; tal situación afirma “genera barreras actitudinales y metodológicas al proceso inclusivo y el derecho a la educación en igualdad de condiciones” (Valverde et al., 2022).

Ahora bien, con el propósito de realizar un acercamiento a las prácticas inclusivas como parte de la mirada que se hará a la práctica pedagógica, se trae a colación los resultados de una investigación desarrollada en Chile, la cual tenía como objetivo “identificar y comparar las prácticas pedagógicas inclusivas” que los docentes afirmaban estar implementando en dos “colegios de la Región de Coquimbo” (Espinoza et al., 2020). Teniendo en cuenta que la investigación chilena es de carácter cuantitativo estiman improbable determinar -según las investigadoras-, “las consistencias y disonancias” que pudieran presentarse entre las prácticas pedagógicas que afirman ser implementadas por los docentes y aquellas que efectivamente se hacen presentes en las aulas. No obstante, de acuerdo con información suministrada por la investigación, la práctica inclusiva está presente en diferentes áreas como “planificación, metodología, evaluación, uso pedagógico del tiempo y los recursos” utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Espinoza et al., 2020). En tanto que su implementación depende de las características del docente, el sexo, su formación pedagógica, actitud y los años de experiencia en el sector educativo.

En consecuencia, de la investigación realizada en la Región de Coquimbo (Chile) se concluye que es necesario continuar con el fortalecimiento y la “profundización en el conocimiento de las prácticas inclusivas” y que, además, los docentes logren la apropiación del enfoque inclusivo desde la identificación de las características, los intereses y las necesidades de los estudiantes.

Cabe señalar que la investigación que avanza en la IE CEINAR busca identificar la relación pedagógica entre los docentes de apoyo y los docentes de aula en función de la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, por lo tanto la investigación “*El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos*” (Abellán Rubio, J. et al., 2021) desarrollada en España, aporta elementos significativos toda vez que enuncia algunas de las situaciones presentes en el día a día de los docentes que de una u otra manera interfieren en su desempeño para responder satisfactoriamente a las demandas de necesidades educativas planteadas o identificadas en los estudiantes. Entre ellas “la excesiva carga de trabajo que asumen los docentes de apoyo” que a su vez conlleva a la “falta de tiempo” para la coordinación de actividades con el docente de aula, sumado a “las rígidas estrategias metodológicas que acompañan al profesorado”. Además, el estudio realizado en España indica que los procesos de inclusión reciben poco respaldo por parte de la “administración educativa” (Abellán Rubio, J. et al., 2021).

Vale precisar que los docentes de apoyo juegan un rol preponderante en la transformación educativa y social, en la medida que su formación, desarrollo y adquisición de competencias propias para la atención de la diversidad, al igual que su participación en los procesos institucionales, los convierte en un referente “para acercar la inclusión a las aulas regulares, optimizando la atención a la diversidad en todos los rincones de la escuela” (Abellán Rubio, J. et al., 2021).

### 3.1.2 Nacional

En el ámbito nacional, la presente investigación toma como referencia un estudio realizado en la ciudad de Medellín que tenía por objetivo “comprender las tensiones que surgen en el rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva” (Barragán, 2022).

De esta manera, se identifica que la labor del docente de apoyo pedagógico no está excepta de las tensiones que en la cotidianidad afectan el desempeño de los maestros en general tanto en las aulas como en la vida propia de las instituciones educativas, situación que bien podría estar relacionada igualmente con los hallazgos encontrados a nivel internacional donde una de las principales barreras para hacer que la educación cumpla con el criterio de inclusión, está relacionada con la carga laboral asumida por los docentes la cual desborda su capacidad de respuesta y que a su vez limita los tiempos para la planeación pedagógica desde la interdisciplinariedad.

De igual manera, el estudio hace referencia al “desconocimiento por parte de las directivas sobre la importancia de la formación docente”, postura que pone en riesgo y suma dificultades al trabajo colaborativo entre docentes, cuyo propósito estaría encaminado al fortalecimiento del enfoque de la educación inclusiva. El investigador propone comprometer a las instituciones educativas en la comprensión de las funciones que están llamados a cumplir los docentes de apoyo en respuesta a las necesidades de los NNAJ, para ello invita a “gestionar espacios de trabajo colaborativo con la comunidad educativa, con el objetivo de reconocer la importancia de la formación docente y su contribución a las dinámicas institucionales” (Barragán, 2022).

Con el objetivo de hilar las categorías de la investigación en curso se aporta como antecedente el estudio desarrollado de igual modo en territorio antioqueño, en esta oportunidad enfocado a las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes en la atención de los estudiantes de básica primaria en situación de discapacidad (Ramírez, 2016). El estudio de enfoque cualitativo se realizó en dos instituciones educativas ubicadas en área urbana, una de las instituciones educativas cuenta con aula de apoyo; no obstante, de acuerdo con el investigador los hallazgos encontrados en ambas instituciones están lejos de ser disímiles toda vez que en ninguno

de los casos la normatividad vigente alusiva a la inclusión se vio reflejada en el Proyecto Educativo Institucional, así como se hizo evidente una limitada asignación de recursos para el aprendizaje de los niños y niñas con “necesidades educativas personales”.

Al igual que en el antecedente previo, los docentes de las instituciones educativas focalizadas en este caso afirman no tener espacios para adelantar procesos de capacitación y mucho menos un “reconocimiento a la labor que desempeñan en el aula” (Ramírez, 2016). Por consiguiente, los resultados de la indagación dejan ver que, a pesar de las dificultades, los docentes “autogestionan prácticas diferenciadas” a través de las cuales buscan responder a las necesidades los niños y niñas en situación de discapacidad que se encuentran en el aula creando para ellos un clima escolar que los hace sentir incluidos y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Claramente, seguirá siendo una ventaja el poder tener un aula de apoyo que fortalezca el ambiente de aprendizaje y dé rienda suelta a la creación e innovación de prácticas pedagógicas acordes y pertinentes a las necesidades demandas por los estudiantes.

La siguiente investigación abordada en el marco de referencia corresponde al estudio de “Prácticas Pedagógicas Inclusivas en la Institución Educativa Ciudadela Académico” que, si bien podría estar incorporado al marco conceptual se convierte en un antecedente toda vez que busca “identificar las prácticas pedagógicas, que potencian la inclusión y el respeto por la diversidad y la diferencia en niños de transición” (Jiménez Lorza & Vásquez Jiménez, 2018). Los hallazgos de este estudio han sido descritos en tres líneas temáticas; la primera “el desconocimiento como barrera hacia la inclusión educativa” (p. 40), la segunda “homogenización de la práctica pedagógica” (p. 44) y finalmente, “la planeación y las estrategias didácticas como medios para atender a la diversidad” (p. 48).

La realidad encontrada en la institución educativa “Ciudadela Académico” se asemeja a los hallazgos de otras investigaciones a nivel internacional y nacional; encontrando que en las comunidades educativas el término “inclusión” es referido de manera fragmentada afectando al mismo tiempo los términos de segregación e integración, muestra de ellos es la opinión o posición de los docentes frente a las características de la atención que deben recibir los estudiantes en situación de discapacidad, pues afirman que es esencial que los establecimientos educativos cuenten con aulas especializadas, aun cuando algunos de ellos han sido capacitados en lengua de señas y escritura braille. Resulta ser un equívoco estimar que inclusión es simplemente incluir a los niños y niñas con discapacidad, por tanto, el desconocimiento y la apropiación correcta del término constituye una barrera en la práctica pedagógica descrita como homogenizante y tradicional que ignora no solamente las necesidades de cada estudiante sino también sus destrezas, habilidades y desempeños propios de cada edad.

Sumado a lo anterior, es importante precisar que en la planeación e implementación de estrategias didácticas, el docente cuenta con una amplia despensa de materiales didácticos, sin embargo, el estudio hace referencia a que las actividades con los niños y niñas se limitan a la acción de colorear, consecuencia de ello, se hace evidente una subvaloración de los recursos dado que dichos materiales son utilizados solamente con el objetivo de mantener la disciplina una vez el estudiante termina la tarea asignada por el docente sin que se obtenga de éstos aportes significativos para la innovación de la práctica pedagógica y el desarrollo de destrezas y habilidades.

Finalmente, otra de las barreras identificadas por las docentes que participaron en el estudio es la influencia que tiene la cantidad de estudiantes asignados a un docente que a su juicio condiciona la inclusión educativa y arroja por el contrario prácticas excluyentes.

### 3.1.3 Local

En el ámbito local se toma como referencia el estudio de enfoque etnográfico realizado en la institución educativa Ángel María Paredes cuyo objetivo era “*conocer las prácticas pedagógicas que se establecen a la luz de la política de inclusión educativa*” (Perdomo et al., 2016). Encontrando que las prácticas pedagógicas poco o nada obedecen a las políticas de inclusión educativa propuestas por el Estado, contrario a una práctica de aula que aporte a la atención de la diversidad se hacen evidentes los procesos educativos tradicionales y verticales donde el docente continúa siendo el protagonista y los estudiantes oyentes pasivos en la apropiación del conocimiento.

De lo expuesto hasta este momento es posible inferir que la articulación de las prácticas pedagógicas inclusivas demandan por parte de los docentes un cambio de actitud frente a lo que significa la aceptación de la diversidad, al igual que la necesidad de trabajar desde la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo en función de proteger y cumplir el derecho a la educación en igualdad de condiciones; condiciones vistas no desde la perspectiva de la homogenización sino de la heterogeneidad presente en las diferentes formas y modos en que los niños y niñas alcanzan sus aprendizajes. “Se requieren docentes que permitan el acceso y la participación de todos los educandos en las prácticas pedagógicas, a pesar de las situaciones de discapacidad o las dificultades que presenten para aprender” (Perdomo et al., 2016, pág. 62), en este sentido urge incentivar en los docentes la formación autónoma para enfrentar nuevos desafíos desde la diversidad de los estudiantes que acceden a los entornos educativos, pero además asegurar para ellos el acompañamiento permanente de los docentes de apoyo pedagógico.

Es importante mencionar, además, que la inclusión no es un asunto único e intransferible de los docentes, por el contrario, como parte del sistema educativo padres de familia, directivos

docentes, administrativos y comunidad en general son copartícipes del proceso y, por tanto, la capacitación y formación que haga realidad una educación inclusiva deber ser igualitaria para todos aquello que de manera directa o indirecta interviene en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Se observa que desde lo local son pocas las investigaciones enfocadas a indagar acerca de la articulación interdisciplinar de los docentes de apoyo pedagógico y los docentes de aula para contribuir el mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la cual se orientan los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad intelectual, por esta razón investigaciones como la presente aportan nuevo conocimiento en busca responder a las políticas de inclusión educativa en el ámbito local.

La investigación realizada por Lidia López (López M. L., 2018), aporta algunas estrategias que podrían ser implementadas en la prestación de un servicio educativo realmente incluyente y de calidad entre ellas la imperativa necesidad de adaptar el currículo escolar a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual sin decir que sea exclusivo para esta población, puesto que en aras de la inclusión no se puede desconocer al resto de los niños y niñas en sus propias necesidades educativas. Otra de las estrategias enunciadas es la implementación de metodologías individualizadas y normalizadas que permitan al estudiante con discapacidad intelectual ser protagonista activo en su proceso de aprendizaje, no obstante, se debe cuidar que estas actividades no provoquen el aislamiento del grupo generando efectos emocionales adversos al de la aceptación. Proporcionar apoyos y recursos adicionales, como materiales didácticos adaptados, para facilitar el aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual, para lo cual el Estado deberá disponer de recursos financieros orientados a la adquisición de material didáctico.

De la misma forma, los elementos didácticos para realizar valoraciones pedagógicas deben cumplir unos requisitos de selección que permitan identificar los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, dado el caso, los mismos docentes tendrán en su quehacer la competencia de elaborar los recursos pedagógicos e implementar dentro de la práctica pedagógica las estrategias de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de herramientas técnicas que contribuyan a fortalecer las habilidades de aprendizaje en la comunidad estudiantil (Vega Guerra Judith & de la Peña Álvarez Cristina, 2017).

Finalmente, López considera que la colaboración entre el profesorado y otros profesionales como psicólogos brindaría a los niños y niñas una respuesta educativa integral, coordinada y pertinente (López M. L., 2018).

### 3.2. Marco conceptual

El marco conceptual describe las categorías que guiarán el análisis de los datos para hallar la respuesta a la pregunta de investigación. En ese orden, se realizará un discernimiento entorno a: educación inclusiva, discapacidad intelectual, práctica pedagógica, estrategia didáctica, recursos didácticos, docentes de apoyo y docente de aula.

#### 3.2.1. Educación inclusiva.

Para la UNESCO (1960) la educación inclusiva se esfuerza por identificar y eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes, en esta dirección trabaja en todos los ámbitos del plan de estudio actuando sobre sus elementos pedagógicos y proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de garantizar el reconocimiento y la aceptación de la diferencia. Hacia el año 2008 esta misma organización define la educación inclusiva como un “proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y

expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación”. Esta definición muestra la necesidad de pensar en una educación donde la interacción de la comunidad educativa se teje desde la diversidad de pensamientos, emociones, actuaciones e ideologías; parte de ello trata la construcción de ciudadanía y de sociedad.

En la medida que los establecimientos educativos fomentan la integración de estudiantes con “Necesidades Educativas Personales-NEP” al aula regular, el sector educativo experimenta la evolución de un enfoque inicialmente segregador para dar paso a otro centrado en la atención a la diversidad donde los niños, niñas y adolescentes dejan de ser vistos y tratados en la distancia de aulas especializadas, para ser integrados al día a día del aula regular; de esta manera, “la educación inclusiva representa el último eslabón en la disminución de los procesos de exclusión social” (Dueñas, 2010). Significa entonces, que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga en cuenta las necesidades individuales de cada estudiante y disponga de estrategias para satisfacer sus intereses independientemente de sus características personales, habilidades y/o destrezas.

En tal sentido, la educación inclusiva hace referencia a un enfoque cuyo objetivo es garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en entornos protectores, seguros e inclusivos, sustentado en un “marco teórico constituido por una serie de creencias y valores sociales, tales como: la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad educativa, la participación de todos los alumnos en el currículo ordinario y en todas las actividades tanto escolares como extraescolares, la provisión a todos los estudiantes de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos, la atención diferencial y eficaz a la diversidad” (Dueñas, 2010).

Así mismo, la discusión se alimenta con planteamientos como aquel que considera la educación inclusiva como un enfoque transformador del sistema educativo y los entornos de

aprendizaje donde el encuentro docente-estudiante sea un espacio de construcción colectiva que permita ver la diversidad no como un problema, sino como un reto y una oportunidad para enriquecer la práctica pedagógica y las diferentes formas de aprender. Dicha transformación sugiere cambios en las dinámicas de la planeación institucional, el diseño curricular y la relación escuela-familia, toda vez que tanto familia como sociedad son garantes del derecho a la educación. En palabras de Echeita y Ainscow (2011) “la educación inclusiva puede ayudar a crear una sociedad más justa y equitativa al eliminar la exclusión social y al permitir que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad” (Mel Ainscow & Gerardo Echeita Sarrionandía, 2011).

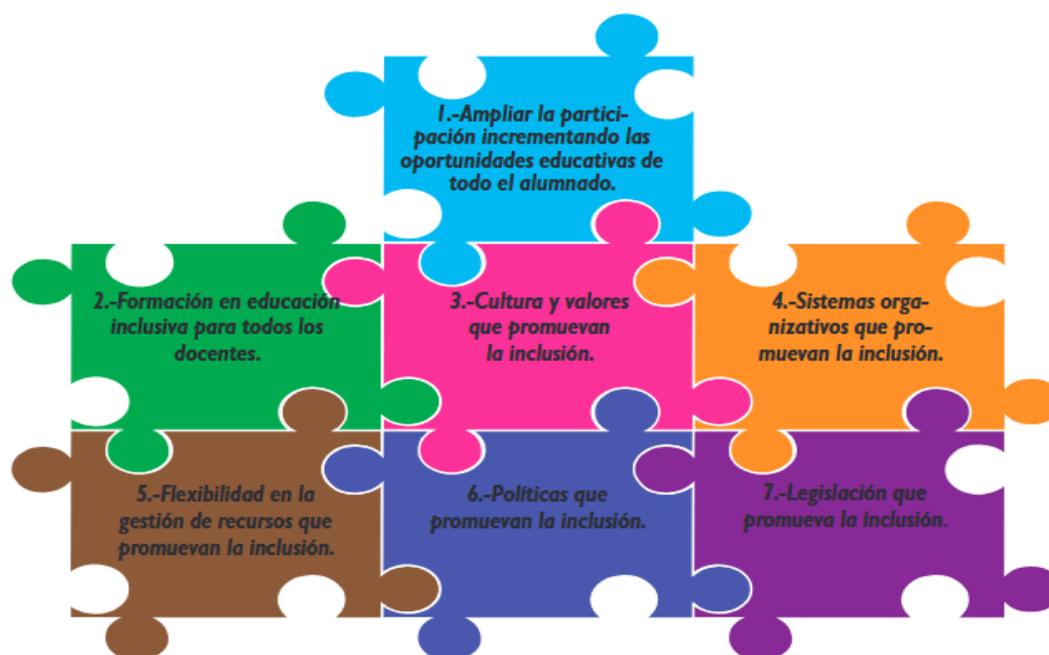
Años más tarde, Echeita (2017) plantearía que la educación inclusiva necesita una comprensión sistémica para que las políticas a ser implementadas permeen la totalidad de niveles y subsistemas que se conjugan en el sector educativo, argumentando que, de lo contrario, el ambicioso proyecto de inclusión quedaría reducido a idealismos. Por tanto, hacer realidad la educación inclusiva demanda de “una tarea compleja y dilemática” que suscite una “transformación profunda” y por ende grandes desafíos empezando por el currículo, la ordenación y la financiación, siguiendo con la evaluación y todo aquello que compete a las políticas de profesionalización y actualización docente y del desarrollo curricular (Gerardo, 2017).

Por su parte, Beltrán (2011) define la educación inclusiva como un “nuevo paradigma educativo que se adapta a la sociedad actual” y que a su vez es el reflejo de las amplias discusiones y reflexiones acerca de la necesidad de adaptar la educación al contexto delineado por la sociedad (Beltrán, 2011). Precisamente con el propósito de enriquecer la disertación en

torno al tema propone algunos “principios para la promoción de la calidad en la educación inclusiva”.

Gráfico No. 1.

Tomado del artículo Educación Inclusiva de Jesús A. Beltrán Llera.



Estos principios albergan elementos de participación, formación docente, promoción de la cultura y los valores, sistema organizativo, flexibilidad en la gestión de recursos, política pública y legislación, que podría decirse están alineados con los planteamientos de intervención sistémica propuestos por Echeita (2017). Beltrán (2011) hace mención del objetivo que considera tiene la educación inclusiva; para este investigador obedece a la necesidad de “ofrecer una educación de calidad para todos, promoviendo el desarrollo cognitivo del educando y estimulando los valores y actitudes de la ciudadanía responsable” (Beltrán, 2011). En ese orden de ideas se podría afirmar que la educación inclusiva diezma la exclusión, apertura la integración, promuevo valores humanos, garantiza el derecho a la educación, transforma la vida escolar, promueve la convivencia pacífica y diversifica los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Más aún, Dueñas (2010) aduce que el proceso de inclusión sugiere un entendimiento “multidimensional”, es decir, que el diseño, desarrollo y puesta en práctica de una educación inclusiva requiere de una mirada, interpretación y análisis de las condiciones dadas por el contexto social, político, económico y cultural, que “trasciende la propia dimensión educativa”. Por tanto, para lograr los cambios esperados y hacer realidad una sociedad inclusiva, los actores directos e indirectos deberán tejer una compleja red social y educativa con nodos sujetos a la realidad con un compromiso verdadero de las partes involucradas.

A partir de los planteamientos teóricos antes descritos para efectos del análisis de los datos obtenidos durante la investigación se entenderá por “educación inclusiva” el proceso en que el docente centra su interés en conocer a cada uno de sus estudiantes independientemente de su condición social y contexto cultural de procedencia, además de desarrollar la capacidad para identificar necesidades particulares y eliminar barreras en el aprendizaje que limitan a algunos estudiantes el acceso a planes de estudio flexibles; es permitir la existencia de diversos medios de aprendizaje que promueva la igualdad de oportunidades para que todos los niños, niñas y adolescentes que acceden al sistema educativo logren aprendizajes significativos.

### 3.2.2 Discapacidad intelectual.

La conceptualización de la discapacidad intelectual ha sido un tema abordado principalmente desde el campo de la medicina, de allí que las instituciones educativas remiten a los estudiantes - sobre los cuales perciben indicios de déficit cognitivo - para ser diagnosticados por profesionales expertos; de esta manera disponer de estrategias, materiales y talento humano capacitado para garantizar una atención educativa de calidad. Sin embargo, resultados de investigaciones científicas han propuesto tres criterios fundamentales que contribuyen a la definición de la discapacidad intelectual: El primer criterio es el **psicométrico** impulsado por

Binet y Simon (1905) que surge tras la aplicación de una “escala de medición de la inteligencia”; el segundo corresponde a criterios **sociales** que obedece a la dificultad de las personas para adaptarse al medio en que vive y la incapacidad de actuar de manera “independiente y autónoma”, términos que han sido utilizados por Doll, Kanner y Trelgold; el tercer criterio es el **médico** relacionado con aspectos “biológicos, anatómicos y fisiológicos” (López M. L., 2018). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud-OMS emite en el año 1968 el concepto de discapacidad intelectual como aquellos “individuos con una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración en los comportamientos adaptativos” (López M. L., 2018).

En consecuencia, así como surgen criterios que permiten diagnosticar la discapacidad intelectual también existe una clasificación por niveles. Por ejemplo, los niños y niñas con discapacidad moderada o media pueden presentar dificultades en la comunicación oral, al igual que en la apropiación de habilidades básicas para la lectura, escritura y el cálculo. Mientras que los niños y niñas con discapacidad intelectual severa pueden presentar deterioro sensoriomotriz y comunicativo. Claramente estas características llegan de alguna manera a incidir en los desempeños del aprendizaje académico, retrasos en el desarrollo del lenguaje y habilidades motoras, además de dificultades en la comunicación y por ende en el relacionamiento social (López M. L., 2018). Situaciones que demandan de la escuela una adaptación del currículo, el fortalecimiento de las competencias de directivos y docentes para dar tratamiento y atención pedagógica a estos casos, procesos de sensibilización a la comunidad educativa para propender por la aceptación de la diferencia y al mismo tiempo estrategias como el trabajo colaborativo que le permita los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad intelectual sentirse parte

del equipo y reconocidos por sus valores como persona. Igualmente, demanda un vínculo fortalecido y de acompañamiento permanente entre la escuela y la familia.

En el artículo “*La comprensión actual de la discapacidad intelectual*” (Flórez, 2018), el autor la define como un “estado individual” que se caracteriza por hacer evidentes las limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta antes de los 18 años de edad. En las “habilidades adaptativas conceptual” las manifestaciones se dan en la capacidad de los sujetos para comprender el entorno que los rodea, dar sentido a las cosas o saber qué hacer en determinadas situaciones de la vida. En línea con el criterio social enunciado por López (2018), la “habilidad adaptativa social” hace referencia a la capacidad que tiene una persona para relacionarse e interactuar con otra, además de la comprensión que logra respecto a las normas sociales” que rodean la interacción. Así mismo, emerge la conceptualización de “habilidades adaptativas prácticas” relacionadas con la capacidad para realizar tareas de la vida cotidiana como vestirse, limpiar, organizar, comer, entre otras (Flórez, 2018). Dichas “habilidades adaptativas” permiten identificar igualmente el nivel en que se encuentra la discapacidad intelectual, brindando elementos relevantes para la toma de decisiones informadas respecto a los ajustes que demandará la planeación institucional y curricular.

### 3.2.3 Práctica pedagógica

Pensar en un enfoque que garantice una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los niños, niñas y adolescentes inmersos en el proceso educativo, implica una planeación de la práctica pedagógica acorde y pertinente con las características, necesidades e intereses previamente identificados en los estudiantes, en razón de lo cual, la práctica pedagógica podría describirse como un proceso que se ha venido gestando y fortaleciendo en el quehacer docente máxime en aquellos comprometidos con la inclusión, quienes van ganando manejo y

apropiación de las estrategias, los recursos y materiales a través de los cuales buscan dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante haciendo uso de adecuaciones y adaptaciones al currículo. En tal sentido, es perentorio garantizar la formación permanente de docentes considerando todo aquello que falta por conocer con el fin de asumir retos en beneficio de la diversidad (Rodríguez Antayhua, S. K., et al., 2022).

Luego, hacer referencia a prácticas pedagógicas incluyentes es visualizar una escuela que transforma sus procesos educativos para ponerlos al servicio de los estudiantes en la medida que reconoce en ellos la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje; por ende, el papel del docente va más allá de orientar una clase para asumir la responsabilidad de transformar vidas, restablecer y garantizar derechos, además de dar respuesta a los intereses de cada uno de sus estudiantes. Es tal la importancia del rol docente en los procesos de adaptación escolar de los niños, niñas y adolescentes que su formación inicial y continua es fundamental, toda vez que representa el punto de partida para “perpetuar prácticas pedagógicas determinantes; donde el perfil del docente se autodefine en la forma cómo se concibe así mismo (construcción de sentido del ser maestro) y cómo concibe a los otros (construcción de sentido en la alteridad y la otredad) en las singularidades propias a su realidad humana y social” (Riascos Azain, G. A., et al., 2023).

Resulta contradictorio hablar de educación en igualdad de condiciones para todos si la planeación de las actividades pedagógicas se concibe de manera generalizada y si sumado a ello existen limitaciones en el acceso a material didáctico indispensable para atender “Necesidades Educativas Personales”. No en vano, Riascos Azain., et al., (2013) define la práctica pedagógica como “la planeación, desarrollo y evaluación de acciones pedagógicas y estrategias metodológicas que tengan en cuenta para el aprendizaje y la participación, a todos y cada uno de los estudiantes del aula, desde su integralidad como ser humano, sus diferencias y capacidades

individuales, buscando la disminución, minimización y abolición de las barreras para el aprendizaje y la participación" pág. 20.

Cabe mencionar que en virtud de la autonomía institucional y la práctica pedagógica propia de cada docente existe un currículo oculto a través del cual se propende por una respuesta asertiva a las necesidades de los estudiantes que han sido diagnosticados con algún tipo de discapacidad, implementando prácticas pedagógicas fundamentadas en la flexibilidad curricular que incluyen selección de metodologías pertinentes, planeación de actividades, procesos de evaluación, definición de contenidos, identificación de estrategias acordes con las capacidades y habilidades de cada estudiante y, todo aquello que le asegure a los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad el poder “avanzar en sus procesos académicos y adquieran aprendizajes significativos y funcionales para su vida cotidiana” (Rodríguez, 2015)pág. 126.

De otra parte, en el año 2018 Tobón y otros investigadores realizaron un “análisis del concepto de prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo con base en la cartografía conceptual” (Tobón Sergio., et al., 2018) que arrojó entre sus resultados una conceptualización de la práctica pedagógica como un conjunto de acciones que involucra la formación de personas, equipos y comunidades para llegar a la “sociedad del conocimiento” a partir de la solución de problemáticas presentes en el contexto. Una de las principales características identificadas es el “énfasis en mejorar las condiciones de vida para asegurar el desarrollo social sostenible, la colaboración, el pensamiento complejo, la metacognición y la formación adaptativa” (Tobón Sergio., et al., 2018).

En resumen, la propuesta de los investigadores es la de impulsar una práctica pedagógica con impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje para poner el conocimiento al servicio del desarrollo de la sociedad tomando como punto de partida la realidad del contexto, de allí que en

el marco de una educación inclusiva la práctica pedagógica debe garantizar el principio de flexibilidad y diversa, además de ajustarse a las necesidades de cada uno de los estudiantes.

Es por esto que, luego de abordar algunas investigaciones en torno a la conceptualización de la práctica pedagógica, para el estudio de caso que se desarrolla en el documento actual esta categoría se entenderá como todos aquellos conocimientos que hacen parte del quehacer docente y que son llevados a la práctica a través de diversas estrategias y metodologías curriculares con el propósito de garantizar el aprendizaje de los estudiantes y reducir las brechas de acceso al aula regular para niños, niñas y adolescente con discapacidad intelectual motivando su participación e interacción, para cuya planeación el docente parte por la caracterización de los estudiantes y la identificación de sus intereses y necesidades.

#### 3.2.4 Estrategias didácticas

Pensar en una estrategia es diseñar un conjunto de actividades y/o acciones para llegar al cumplimiento de un objetivo o meta; podría decirse entonces que una estrategia es aquel que hace uso eficiente y efectivo de los recursos para lograr lo que se propone. La UNIR México (2023) hace referencia a las estrategias didácticas como el conjunto de acciones y actividades pedagógicas pensadas y programadas por el docente, para lograr que sus estudiantes reciban la “educación deseada” y alcancen las metas establecidas en la planeación curricular con el apoyo de diversas metodologías, métodos y técnicas. Así mismo, clasifica las estrategias en dos tipos: la primera en el campo de la enseñanza, para hacer referencia a los procedimientos a través de los cuales el docente busca lograr que sus estudiantes aprendan. La segunda está en el campo del aprendizaje y corresponde a las acciones que el estudiante realiza a partir de sus presaberes y procedimientos mentales, para procesar la información, llegar al conocimiento y aprender de éste (UNIR, 2023).

En un escenario de enseñanza-aprendizaje emergen roles importantes del proceso formativo, por un lado, están los docentes garantes del derecho a la educación y la atención de la diversidad, este actor funge como mediador de la acción educativa brindando las orientaciones y socializando las actividades para hacer que el estudiante llegue al conocimiento, lo apropie, interprete, analice y haga uso de éste en una situación que circunde su propia realidad, de tal manera que se pueda hablar de un aprendizaje significativo.

De otro lado, están los estudiantes, niños, niñas y adolescentes con particularidades diversas, con intereses, estilos y ritmos de aprendizajes que cada uno ha ido apropiando durante su desarrollo cognitivo y que por ende esperan del docente estrategias didácticas que se ajusten a sus demandas de aprendizaje y los acerque al conocimiento para transformarlo, dinamizarlo e innovar. En otras palabras, las estrategias didácticas constituyen una herramienta de aprendizaje enriquecedora para ser implementada por los docentes en beneficio de los estudiantes, toda vez que la diversidad de acciones y actividades que de ellas se derivan permiten flexibilizar la manera en que el estudiante aprende.

De acuerdo con Ronald Feo (2010), “el diseño de estrategias didácticas representa un eje integrador de los procedimientos que permiten al estudiante construir sus conocimientos a partir de la información que suministra el encuentro pedagógico; esta afirmación denota la importancia de articular la enseñanza y el aprendizaje escolar, además de reconocer la responsabilidad del profesor en el manejo de los elementos esenciales para su diseño” (Feo, 2010) p. 235. Con todo, la planeación pedagógica es el momento en que los docentes estructuran las estrategias didácticas a través de las cuales conducirán el conocimiento, en consecuencia, previo al encuentro pedagógico es imperativo que el docente define las acciones pedagógicas a desarrollar en el trabajo de aula,

trace los tiempos y momentos del aprendizaje y prevea los recursos necesarios que desencadenen en la generación de aprendizajes significativos.

Hasta el momento las categorías de análisis abordadas en esta investigación comparten una premisa: la educación inclusiva y de calidad es aquella que parte por la identificación de las necesidades e intereses de los estudiantes acción que trasciende a la planeación y ejecución del diseño curricular, pero más aún a la interacción y las actividades de aula. Esta aseveración es igualmente compartida por Gina González (2022) para quien una estrategia didáctica inclusiva demanda la necesidad de reconocer que en el aula existe una diversidad de creencias, presaberes, habilidades, destrezas, género, entre otros aspectos, que cimentan la construcción de sociedad, por lo que el llamado es a comprender las necesidades que acompañan a cada estudiante para “formular estrategias educativas basadas en investigaciones intensivas que aborden las barreras para la participación social y el aprendizaje” (González, 2022). De allí que, la importancia de la estrategia didáctica aplicada por el docente podría articular de manera pertinente la estrategia de enseñanza y la estrategia de aprendizaje haciendo que esta última sea realmente significativo y marque la diferencia en el aula.

En su investigación González (2022) trae a colación un elemento que está permeando la acción educativa y corresponde a la innovación como una oportunidad para “transformar la práctica educativa” de tal manera que, a través de la planeación, ejecución y evaluación de las actividades pedagógicas el docente impulse el fortalecimiento y potencialización de las aptitudes, destrezas, habilidades, actitudes y saberes de los estudiantes, influyendo positivamente en su desarrollo como ser integral.

En resumen, González define la estrategia pedagógica como un “conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que el docente lleva a cabo para alcanzar los objetivos educativos,

considerando las necesidades específicas del grupo de educandos. Estas estrategias deben ser formuladas, adaptadas y evaluadas en concordancia con los objetivos trazados para el grado, lo que resalta la importancia de una planificación cuidadosa y una ejecución efectiva para lograr el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (González, 2022) p. 8.

La invitación es a conocer y tener en cuenta el contexto institucional pero también el entorno familiar, social, económico y cultural que rodea a los estudiantes, comprender que cada niño, niña y adolescente llega a la escuela con saberes previos e intereses particulares, reconocer que el mundo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación avasallan la cotidianidad, pero que debidamente utilizadas constituyen una herramienta poderosa para el aprendizaje. El docente deberá entregar al trabajo de aula un abanico de recursos, métodos, material didáctico y estrategias de enseñanza que dinamicen la interacción de los actores que se encuentran en estos espacios. En el caso puntual de la institución educativa CEINAR, el enfoque artístico del modelo educativo representa un valor agregado significativo en la atención integral de los estudiantes en la medida que funge como mediador del conocimiento y facilita su apropiación.

Llegados a este punto, la estrategia didáctica cobra especial relevancia desde el momento en que se diseña, se crea una programación y se elaboran y formulan los contenidos de aprendizaje, es decir implica métodos y procedimientos a ser utilizados por el docente para incentivar y promover aprendizaje significativo en los estudiantes. En conclusión, definidas como el conjunto de acciones, apoyos educativos, métodos, técnicas y didácticas proyectados en la etapa de planeación pedagógica las cuales guían el ejercicio docente con la finalidad de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente y acorde a la diversidad de estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes que conforman cada uno de los grupos escolares.

### 3.2.5 Recursos didácticos

Podría decirse que la práctica pedagógica está respaldada por las estrategias didácticas y éstas a su vez por los recursos para el aprendizaje dispuestos en la institución educativa al servicio del trabajo realizado por los docentes. Ahora bien, el material didáctico puesto al servicio de los estudiantes representa en su desempeño escolar un contacto que les permite activar y desarrollar los sentidos; razón por la cual, la experiencia CEINAR es objeto de investigación dada la propuesta educativa fundamentada en la innovación pedagógica desde la especialidad de las bellas artes.

Durante el proceso de enseñanza el docente enfrenta desafíos permanentes a la hora de hacer una adecuada selección del material didáctico mediante el cual creará las condiciones y caracterizará los ambientes de aprendizajes para motivar, inducir y despertar el interés y la participación activa de los estudiantes. Por lo anterior, Moreno (1996) sugiere que, al momento de elegir el material educativo a utilizar para el desarrollo de las clases el docente debe tener en cuenta algunos “criterios de funcionalidad”, tales como: constituirse en una “herramienta de apoyo para el aprendizaje”, evitar sustituir al docente en su labor de enseñar, ni al estudiante en su responsabilidad y capacidad de aprender, los materiales deben responder al principio de racionalidad al que se agregaría el principio de flexibilidad, finalmente, “desde una perspectiva crítica el material debe ser elaborado por las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Moreno, 2017).

En el caso de la institución educativa CEINAR representaría un valor agregado y un aprendizaje significativo el hecho de que los estudiantes aprendieran a elaborar algunos instrumentos musicales, además de plasmar en un lienzo la realidad que los circunda, poder adelantar investigaciones por iniciativa de los estudiantes con “discapacidad intelectual” que los

conduzca a identificar aquellos instrumentos que aportarían a su desarrollo y a un mejor logro de los aprendizajes.

Luego de mencionar algunos criterios de funcionalidad, es importante ahora precisar las funciones que cumplen los recursos didácticos en la práctica pedagógica. De acuerdo con Vargas-Murillo (2017) referido por Caamaño y otros (2021), las funciones están relacionadas con: proporcionar información para el desarrollo práctico de los contenidos, aportar al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, guiar la ruta del proceso formativo, contribuir a la contextualización del conocimiento, acercar las ideas de niños, niñas y adolescentes a los sentidos, hacer factible la comunicación docente-estudiante y motivar el aprendizaje de los estudiantes (Caamaño R. M., et al., 2021). En otras palabras, tener clara la funcionalidad y las funciones del material didáctico le permitirá al docente definir con precisión cuáles de estos recursos deberá preparar e implementar en desarrollo de sus estrategias pedagógicas.

En términos generales, los recursos didácticos proporcionan a los docentes medios y mecanismos para hacer de la práctica pedagógica un ejercicio pertinente, inclusivo y de calidad que parte por la identificación de las necesidades e intereses de los estudiantes y lleva al aula una propuesta pedagógica basada en las características que acompañan el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. De tal manera, que los materiales y recursos utilizados propenden por armonizar la clase convirtiéndose así en un apoyo esencial en la medida que aportan al logro de los objetivos y a la generación de aprendizaje significativo; el reto es saber cómo utilizarlos para mediar los contenidos de aprendizajes.

Cuando se tienen incluso estudiantes con discapacidad intelectual en el aula regular el material didáctico resulta relevante, toda vez que al interactuar con éste el niño, niña o adolescente aprende por sus propios medios, es decir, el material didáctico se convierte en un

estímulo. Por consiguiente, el llamado es a que los recursos sean llamativos e incluyentes de exclusiva selección para ser abordado a la hora de trabajar determinados contenidos en la enseñanza con el objetivo de cautivar la atención de quien aprende.

En materia de conceptualización “el material didáctico es un apoyo fundamental para las adaptaciones curriculares de los estudiantes con discapacidad intelectual, porque garantiza la eliminación de las barreras educativas brindando oportunidades equitativas a través de la experimentación y el desarrollo de aprendizajes de calidad para toda la vida” (Colorado, Mariuxi Elisabeth Espinoza & Mendoza, Francisco Samuel Moreira, 2021). Por tanto, se identifica un lugar común entre práctica pedagógica, estrategia didáctica y recursos de aprendizaje, corresponde a la premisa de conocer previamente cómo aprenden los estudiantes, cuáles son sus necesidades e intereses, además de tener claro los objetivos de aprendizaje individual y general para no caer en equívocos al momento de elegir el material físico o audiovisual con que se pretende acercar al estudiante al conocimiento, es plausible saber qué tipo de materiales y estrategias didácticas se utilizaran para que los contenidos que el docente trabaje con sus niños, niñas y adolescentes puedan ser aprendidos y asimilados por todos independiente de su condición física o cognitiva.

En definitiva, los recursos didácticos comprenden los elementos de apoyo dispuestos pedagógicamente para motivar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo constitutivos en la dinamización de la didáctica de una clase haciendo las actividades de aulas más interactiva ya que propician el entendimiento para ir de lo abstracto a lo concreto.

### 3.2.6. Docente de apoyo.

Para Barragán (2022) existe una interacción activa entre el docente de aula y el docente de apoyo, como consecuencia del acompañamiento pedagógico que este último brinda en la planeación de aula especialmente en aquellos casos donde la población estudiantil está diagnosticada con discapacidad. Algunos temas en los que el docente de apoyo ofrece asesoría y orientación especializada son el Diseño Universal del Aprendizaje como herramienta metodológica para la atención a la diversidad, formulación del Plan Individual de Ajustes Razonables y realización de talleres teórico-prácticos para tratar y fortalecer conocimientos en diferentes temáticas que aportan a la atención pedagógica de los estudiantes con discapacidad tales como la caracterización de las clases de discapacidad, la identificación de estrategias para trabajar con cada una, planeación y ejecución de evaluación flexible (Barragán, 2022).

Ahora bien, la consecución de apoyos educativos para atender la inclusión precisa una mirada central a la respuesta que debe darse a la diversidad presente en las aulas de clase y en la vida escolar en general de tal manera que en el entorno educativo se asegure la participación, la permanencia y el desarrollo socioeducativo de todos los niños, niñas y adolescentes sin distinción de ninguna índole. El estudio realizado en la Región de Murcia (Abellán Rubio, J., et al., 2021) arrojó como resultado una desvinculación de las tareas realizadas por el docente de apoyo frente a las demandas del aula regular, esto producto del trabajo individualizado que dicho profesional adelanta de manera con cada estudiante lejos de la cotidianidad del aula.

Por lo anterior, la ausencia de procesos coordinados y articulados entre el docente de aula y el docente de apoyo pone un riesgo la inclusión educativa, toda vez que se anula la oportunidad de formular estrategias conjuntas que permitan romper las barreras de relacionamiento interpersonal de los estudiantes y el reconocimiento de saberse inmersos en un mundo diverso.

Tales circunstancias demandan la incorporación de currículos flexibles al PEI y en consecuencia a la práctica de aula, además de formación y actualización permanente de docentes y reformulación del rol docente procurando perfiles colaborativos, esto con el objetivo de transitar por una educación inclusiva pertinente.

En su rol de mediador y facilitador del aprendizaje, el docente de apoyo hace parte del talento humano adicional capacitado para respaldar al docente de aula en la atención de los niños, niñas y adolescentes con “necesidades educativas personales”, en este sentido, su desempeño debe ser visible en las dinámicas del aula regular por cuanto es allí donde se gestan verdaderos procesos de inclusión a través de vivencias educativas propias de la interacción de los sujetos, desprovista de condicionamientos sociales. Es necesario destacar que solo en la observación directa es posible emitir orientaciones pedagógicas que enriquezcan el trabajo del docente de aula en favor del logro de los objetivos de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes, de manera particular aquellos que se encuentran en situación de discapacidad. En su perfil de docente de apoyo “brinda conocimientos para el diseño de estrategias y la detección de estudiantes que requieren apoyos específicos; gestiona ayudas y recursos dirigidos a optimizar los procesos de atención educativa en y para la diversidad” (Arias Trujillo D.F., et al., 2008).

Contrario a lo anteriormente expuesto, existe una realidad latente en algunas instituciones educativas relacionada con el papel del docente de apoyo, en palabras de Diez (1999, 4) citado por Arnaiz (2004) “parece que algunos profesores estamos aprendiendo demasiado fácil a ‘segregar’ a nuestros alumnos y alumnas; a considerar que ‘estos’ alumnos son los del profesor de apoyo, los del orientador, los ‘especiales’ ..., de los que han de encargarse otros ‘especialistas’” (Sánchez, 2004). En virtud de ello, la educación inclusiva representa un reto para las comunidades educativas en general, aunque de manera prioritaria para los docentes de aula

regular, en la medida que urge transformar la educación tradicional avanzando hacia una educación para todos donde el docente de apoyo se hace presente en los espacios de aula y participa de manera directa en la planeación e implementación de la práctica pedagógica dinamizando la enseñanza del que aprende.

### 3.2.7. Docente de aula.

En el art. 2.4.6.3.3. del Decreto 1421 de 2017 se define al docente de aula como aquel “docente con asignación académica, la cual desarrollan a través de asignaturas y actividades curriculares en áreas obligatorias o fundamentales y optativas definidas en el plan de estudios. Igualmente son responsables de las demás actividades curriculares complementarias que le sean asignadas por el rector o director rural, en el marco del proyecto educativo institucional del establecimiento educativo”.

Podría decirse que la definición establecida por la norma encaja en las responsabilidades pedagógicas que el docente asume en el juramento protocolario de su titulación como licenciado, de tal manera que su desempeño debería estar al servicio de la educación, pero sobre todo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes ávidos de conocimiento independientemente de su condición. En el marco de la educación inclusiva el docente de aula es el responsable directo de la atención educativa de los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan algún tipo de discapacidad, por lo cual se obliga a asumir el marco normativo que respalda la inclusión, así mismo, se insta a realizar los ajustes razonables en las diferentes actividades curriculares definidas en el plan de estudio del establecimiento educativo al cual sea asignado.

No obstante, el fortalecimiento de la labor del docente de aula debe estar acompañado por un proceso de capacitación, formación y actualización pedagógica permanente cuya

responsabilidad recae en primera medida sobre él mismo, luego sobre el establecimiento educativo que lo acoge y finalmente sobre las Secretarías de Educación certificadas quienes a su vez tiene funciones asignadas en virtud de garantizar la atención educativa para los estudiantes en situación de discapacidad, entre ellas el mejoramiento de la calidad a través de estrategias como el Plan de Apoyo al Mejoramiento y la formulación de Planes Territoriales de Formación Docente. De otra parte, cuando la academia forma en docencia lo hace para toda la población sin exclusión alguna, es así, que el docente de aula hace parte de un derecho constitucional en Colombia que es la “educación”, garantizarlo será su responsabilidad y compromiso.

En concordancia con la necesidad de asumir un rol activo y de responsabilidad social por parte del docente, Pallares y Padilla (2022) afirman que para “superar la brecha entre las políticas e ideales y las prácticas docentes en el aula regular, a fin de lograr un proceso de interiorización y de coherencia entre las RS, los ajustes curriculares y las prácticas cotidianas” es necesario definir e implementar una estrategia de acompañamiento permanente que asegure la transformación del aula regular e inclusiva (Sandra Patricia Pallares Padilla & Ernesto Martín Padilla, 2022). Es así como, el docente de aula como mediador y facilitador del aprendizaje debe alcanzar dentro de sus competencias la capacidad de adaptar sus métodos y estrategias de enseñanza a las necesidades personales de cada estudiante. Al tratarse de aulas inclusivas los docentes de aula debe contar con la capacitación adecuada permanentemente para conectar con la diversidad, ser flexibles, sensibles; es decir, tener empatía con los estudiantes con discapacidad intelectual.

### 3.3. Marco contextual

Cuenta la historia que hacia los años 80’ un grupo de inquietos “artistas y amantes del arte” se deban cita en la Casa de Cultura de Neiva con el propósito de compartir sus experiencias artísticas. En medio de Tertulias surgió la iniciativa de “crear espacios de enseñanza artística para

la recuperación del legado cultural en niños y jóvenes de Neiva”. Allí tendrían lugar las raíces de la “experiencia CEINAR”. En el año 1982 “nace el Centro Auxiliar de Educación e Investigación Artística (en convenio con el Instituto Huilense de Cultura y Turismo-IHCT y la Secretaría de Educación del Departamento – SED)” a este instituto de formación asistían niños, niñas y jóvenes de los diferentes niveles educativos provenientes de establecimientos públicos y privados con el objetivo de aprender todo lo relacionado con las artes (Institución Educativa CEINAR, 2023).

Luego, hacia el año 1986 el IHCT se retira del convenio situación que lleva al Centro Auxiliar de Educación e Investigación Artística “CEINAR” a depender únicamente de la Secretaría de Educación Departamental. Dos años después se presenta ante el Ministerio de Educación Nacional la propuesta de colegio como una “innovación pedagógica en educación artística, modalidad bellas artes, con especialidad en artes plásticas, danza, música y teatro con área aplicada e investigación” (Institución Educativa CEINAR, 2023), logrando la Resolución de aprobación a finales de año.

Antes del año 2003 el colegio CEINAR atendía población estudiantil diagnosticada con discapacidad intelectual, promoviendo de esta manera la inclusión en el nivel de secundaria con el convencimiento de que a través de las artes es posible estimular el aprendizaje y la interacción de estos niños y niñas en aula regular. No obstante, para ese momento carecía de soporte legal y normativo que sustentara la responsabilidad asumida por iniciativa institucional. Solamente, hasta octubre de este mismo año el Ministerio de Educación Nacional emitió el Decreto 2565 de octubre de 2003 que reglamentó la “atención educativa a la inclusión conocida en ese momento como “población con necesidades educativas especiales” y que actualmente ha evolucionado en conceptualización para ser enunciadas como “necesidades educativas personales”. Finalmente, la

certificación lograda por el municipio de Neiva hizo que la Institución Educativa CEINAR pasara de depender del departamento a depender del municipio en mención.



Tomado del internet de la publicidad del colegio CEINAR.

Así las cosas, la Institución Educativa CEINAR con modalidad en bellas artes es actualmente un establecimiento educativo de carácter oficial adscrito a la Secretaría de Educación de Neiva cuya misión es *“proporcionar a la comunidad educativa regular y a la población con Necesidades Educativas Especiales (PNEE) una formación integral, orientando la educación artística como eje articulador y humanizador del proceso de aprendizaje, de tal forma que permita no solo el fortalecimiento de la singularidad y la autonomía en el descubrir y desarrollar talentos y capacidades, sino la apertura y trascendencia de las producciones artísticas e intelectuales desde la perspectiva de la excepcionalidad en el contexto del Departamento del Huila”*.

Geográficamente la sede principal se encuentra ubicada en la calle 14 # 1 - 50 Barrio Los Mártires, comuna 4 de Neiva; allí confluyen niños, niñas y adolescentes que provienen de familias estratificadas en los niveles 1 y 2. En tanto que la oferta académica va desde el grado preescolar hasta educación media. En esta misma sede se ofrece formación en la jornada de la tarde a

estudiantes de preescolar y la básica primaria; Así mismo, la Institución Educativa cuenta con una sede llamada “Renaciendo” ésta se encuentra en la Cr 5° # 17 – 79 y matricula estudiantes en los niveles de preescolar y básica primaria. En su trayectoria completa 19 años haciendo realidad la inclusión para niños, niñas y adolescentes desde el proceso de matrícula hasta la oferta académica centrado en las artes como estrategia pedagógica.

### 3.4. Marco legal

El derecho a la educación no solamente hace parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos-DUDH en su artículo 26 sino que además está explícito en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 y se desarrolla en la Ley General de Educación 115 de 1994 que, a su vez la reglamentan decretos, resoluciones, directivas y/u orientaciones, especialmente aquellas que buscan salvaguardar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a participar en procesos educativos de calidad. En el marco de la educación inclusiva el artículo 7 de la DUDH establece que “todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación” (UN.org, 2023).

**Tabla No. 1.** Normativa General

<b>NORMA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>AUTOR</b>
Constitución Política de Colombia de 1991. Artículo 13.	“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley”, por lo tanto, recibirán la misma protección y trato de las autoridades, además de “gozar de los mismos derechos, libertades y oportunidades” sin discriminación alguna. En tal sentido el Estado será garante de una “igualdad real y	Asamblea Nacional Constituyente.

	efectiva” y tomará medidas ante actos de discriminación y marginalidad.	
Constitución Política de Colombia de 1991. Artículo 47.	“El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”.	Asamblea Nacional Constituyente.
Constitución Política de Colombia de 1991. Artículo 68.	Endosar al Estado, la obligatoriedad de brindar atención educativa a “personas con limitaciones físicas o mentales y/o capacidades excepcionales”.	Asamblea Nacional Constituyente.
Ley General de Educación 115 de 1994. Artículo 46.	“La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integral del servicio público educativo” y, como beneficiarios de una educación integral esta población deberá estar inmersa en los espacios de las instituciones educativas adscritas al Estado.	Congreso de la República de Colombia.

A partir del marco normatividad general, para efectos de la presenta investigación se desglosa grosso modo una línea de tiempo normativa que respaldan la atención educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad.

**Tabla No. 2.** Normativa específica

NORMA	DESCRIPCIÓN	AUTOR
-------	-------------	-------

Resolución 2565 de 2003.	A través de esta normativa se otorga a las entidades territoriales la responsabilidad en la aplicación de parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con necesidades educativas especiales.	Ministerio de Educación Nacional
Decreto 366 de 2009.	En cuyos artículos el Estado establece la “organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva” estableciendo las responsabilidades que las entidades territoriales certificadas deben cumplir, a través de sus Secretarías de Educación para garantizar la atención educativa a las personas con discapacidad y talentos excepcionales.	Ministerio de Educación Nacional
Decreto 366 de 2009. Artículo 4.	Enuncia los lineamientos normativos para la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva también llamada intelectual, además de la discapacidad motora y autismo. Insta a la flexibilización y adaptación del currículo, plan de estudios y los procesos evaluativos teniendo de presente las orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional.	Ministerio de Educación Nacional
Decreto 366 de 2009. Artículo 10.	Enumera las responsabilidades a cumplir por parte del “personal de apoyo pedagógico” vinculado a las instituciones educativas entre las que se relaciona su participación en la caracterización de los estudiantes con discapacidad y la elaboración de los “protocolos de ejecución, seguimiento y evaluación” de las actividades pedagógicas en conjunto con los docentes de grado.	Ministerio de Educación Nacional

Ley 1618 de 2013.	Establece en el artículo 7 los derechos de los niños y niñas con discapacidad asignando en los numerales 5 y 6 responsabilidades al Ministerio de Educación como las de establecer “estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas con discapacidad y el diseño de “programas tendientes a asegurar la educación inicial inclusiva pertinente de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, según su diversidad”.	Congreso de la República
Ley 1618 de 2013. Artículo 11.	Indica que será el Ministerio de Educación Nacional quien define la política y reglamente el esquema de atención a la población con NEE; a través del acceso y permanencia en una educación de calidad fundamentado en el enfoque de inclusión educativa.	Congreso de la República
Decreto 1421 de 2017.	Reglamenta la atención educativa a la población en situación de discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Este Decreto tiene efectos en la investigación en la medida que suministra información legal respecto a las funciones vigentes que debe cumplir el docente de apoyo. En su Artículo 2.4.6.3.3. como función principal destaca el acompañamiento pedagógicamente que éste realiza a los docentes de aula quienes a su vez atienden niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad.	Ministerio de Educación Nacional
Ley 2216 de 2022.	“Promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje”. La incidencia de esta Ley en la presente investigación	Congreso de la República

	obedece a la responsabilidad que atañe al MEN sobre las orientaciones y lineamientos que debe entregar a las Secretarías de Educación certificadas para que éstas a su vez definan planes territoriales de formación docente coherentes y pertinentes con las necesidades de cualificación del profesorado al igual que las necesidades de los estudiantes que presentan “trastornos específicos de aprendizaje”.	
Ley 2216 de 2022. Artículo 6.	Establece que la atención de estudiantes con “trastornos específicos de aprendizaje” no debe ser exclusiva, por el contrario, debe ser incorporado al aula regular con el apoyo de herramientas y estrategias que faciliten su proceso de aprendizaje; además de la necesidad de contar con el apoyo de toda la comunidad educativa; las instituciones educativas públicas y privadas recibirán el acompañamiento del MEN y las entidades territoriales para avanzar y fortalecer en PEI en la “incorporación de estrategias que favorezcan la educación inclusiva”.	Congreso de la República

Si bien, el ejercicio docente está fundamentado por el juramento de compromiso social asumido una vez se obtiene el título de licenciatura, el ejercicio de la docencia está reglamentada a través de la normatividad expedida por el Estado, mediante la cual se busca garantizar la prestación de un servicio de calidad, pero, sobre todo, garantizar el derecho a la educación. Es así como el marco normativo involucra las acciones a tomar para respaldar los procesos de inclusión educativa con el fin de mitigar los niveles de discriminación y segregación favoreciendo a las personas con capacidades diversas a ser parte de un contexto social como sujetos de derechos.

#### **4. Decisiones metodológicas**

El presente apartado describe el enfoque cualitativo de la investigación precisando el estudio de caso como diseño. A continuación, expresa la trayectoria del estudio precisado por momentos, las técnicas utilizadas, la descripción de los actores de la investigación, los criterios de rigurosidad metodológica y las formas como se analizó.

##### **4.1. Enfoque de la investigación**

La investigación obedece a un enfoque de índole cualitativo caracterizado por la profundidad y comprensión detallada de fenómenos sociales y culturales, al mismo tiempo este enfoque está relacionado con el “paradigma científico naturalista” teniendo en cuenta el desafío que representa comprender la complejidad y la riqueza de las experiencias y significados subjetivos e intersubjetivos que tienen lugar en contextos específicos. Para Barrantes (2014) referido por Luis Diego Mata Solis, “también es denominado naturalista-humanista o interpretativo cuyo interés “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Mata, 2019). La importancia del enfoque cualitativo en la investigación radica en la comprensión minuciosa de los datos que va más allá de las cifras y estadísticas para adentrarse en la representación de las relaciones que se tejen entre los sujetos.

Las características del enfoque cualitativo están relacionadas con la profundidad y el detalle que otorga en la comprensión de los fenómenos sociales y culturales a partir de información no numérica de los datos, valorando en su lugar la subjetividad y la diversidad de puntos de vista de los actores que intervienen en la investigación. De igual manera, la flexibilidad del enfoque permite al investigador adoptar sus estrategias investigativas a descubrimientos o perspectivas emergentes durante el desarrollo del estudio fomentando una exploración más profunda y capturando aspectos que podrían pasar desapercibidos.

Patricia Morse (1994) destaca la importancia de la reflexividad en el proceso de investigación argumentando que la subjetividad del investigador influye en la interpretación de los datos, de allí la relevancia del criterio que a su vez está relacionado al énfasis en la validez y la credibilidad del enfoque cualitativo; característica que otorga precisión y relevancia a las conclusiones. Dicho esto, en campos donde la subjetividad y las interacciones personales son fundamentales, el enfoque cualitativo proporciona una comprensión holística y contextualizada, que hace de los participantes del estudio, agentes activos en la construcción de conocimiento.

En resumen, la decisión metodológica de asumir un enfoque cualitativo tiene fundamento en la oportunidad de comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupo pequeños de personas sujetos de investigación) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben su realidad.

#### 4.2. Diseño estudio de caso.

El estudio de caso es una metodología de investigación cuyo enfoque cualitativo permite indagar, comprender e interpretar las relaciones que los sujetos establecen con su entorno y en su interacción con la otredad; a través de esta metodología es posible ahondar de manera detallada en un fenómeno, evento, grupo de personas o situaciones que se encuentran inmersos en un contexto natural determinado. El objetivo principal en un estudio de caso es comprender el objeto o sujeto de investigación que está siendo materia de estudio, por consiguiente, la implementación de una multiplicidad de fuentes para llegar a los datos resulta relevante al momento de avanzar en el proceso de indagación y pesquisa investigativa. En tal sentido, “el método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica”, utilizada en la obtención de resultados que redundan en el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de teorías existentes o en el

mejor de los casos, permite que emerjan nuevos paradigmas científicos (Martínez, 2006) pág. 189.

Para Martínez (2006) la fortaleza del método estudio de estudio radica en la oportunidad que éste brinda a los procesos de investigación para registrar y analizar las conductas de las personas involucradas en el fenómeno estudiado con el apoyo de una variedad de fuentes que otorgan riqueza a los datos, de allí que las entrevistas, observaciones participantes y no participantes del fenómeno, evento o realidad, diarios de campo, realización de grupos focales, entre otros mecanismos para la recolección de información, desencadenen la validación de hallazgos y por ende aporten elementos a la rigurosidad metodológica, a través de la cual el investigador comprende posturas y realidades. En la aplicación de instrumentos y herramientas dispuestas para la obtención de los datos, se destaca el principio de flexibilidad con que se desarrolla la investigación, toda vez que posibilita la realización de ajustes metodológicos en beneficio de los resultados y el aseguramiento de la objetividad con que se aborda el estudio para lograr la producción de nuevo conocimiento desde el encuentro de las teorías y el análisis de los hallazgos.

Vale la pena mencionar que el propósito de la investigación define el tipo de estudio de caso a desarrollar, por una parte, están los casos descriptivos que buscan identificar y describir los distintos factores que influyen en la situación objeto del estudio; también están los estudios exploratorios a través de los cuales el investigador pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad derivada de los datos. Finalmente, en investigación con método estudio de caso están los explicativos; según Yin (1994) su interés radica en profundizar en las relaciones causales que existen detrás de un fenómeno particular, tomando como referencia múltiples factores y contextos para comprender las causas

fundamentales que lo explican; en este tipo de estudio resulta relevante la comparación entre casos para identificar diferencias y similitudes que aporten a la explicación de las causas del fenómeno.

Teniendo en cuenta la tipología de estudio de caso antes enunciada, se podría decir que la presente investigación cuyo objetivo es “*identificar la incidencia de las orientaciones pedagógicas y didácticas del docente de apoyo pedagógico en el ejercicio de la práctica pedagógica del docente de aula que acompaña el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual en la IE CEINAR*”, se enmarca en un estudio de caso descriptivo en la medida que busca establecer los efectos que tienen las relación docente de aula-docente de apoyo, respecto a la atención educativa que reciben un grupo poblacional con características especiales.

A manera de profundización sobre el estudio de caso descriptivo que atañe a la investigación en curso, Yin (1994), citado por Chetty (1996) argumenta que el método estudio de caso por su carácter cualitativo se ajusta a investigaciones en las ciencias sociales y al área de la educación. En su lugar, Chetty (1996) citado por Martínez indica que ésta es una metodología rigurosa que permite investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta al cómo y por qué se dan determinadas situaciones, todo ello desde la mirada de múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable, obteniendo un conocimiento más amplio de la situación y, por ende, una mayor comprensión del sujeto u objeto de estudio.

Dada la aplicabilidad del estudio de caso en el escenario educativo y los aportes que este método de investigación brinda al cumplimiento de los objetivos específicos, se trae a colación la propuesta de (Jones, 1985:25) referido por Martínez (2006) para quien generar una comprensión del problema de estudio demanda de un análisis inductivo de la información recopilada y en tal sentido plantea las siguientes etapas para el desarrollo del estudio.

- Recolección de la información (trabajo de campo).
- Estructuración y organización de los datos.
- Codificación de los datos (comparación de los datos con la literatura).
- Conceptualización y explicación del problema.
- Socialización y ajuste de los resultados (feedback).
- Elaboración de la tesis.

Cabe resaltar que, en el compromiso por mantener una coherencia metodológica entre lo planteado hasta el momento y las etapas a desarrollar en la presente investigación, la ruta metodológica definida para el logro de los objetivos recoge el paso a paso antes enunciado y se complementa con el diseño de la investigación de estudio de caso que según Yin (1989:29-36) citado Martínez (2006) comprende: la formulación de la pregunta de investigación, el desarrollo de las proposiciones teóricas, la o las unidades de análisis, la vinculación lógica de los datos a las proposiciones y la definición de criterios para la interpretación de los datos (Martínez, 2006).

Finalmente, la pregunta de investigación y las posturas teóricas que se relacionan en este estudio, constituyen una referencia o punto de partida para definir los instrumentos metodológicos a ser aplicados en la recolección de los datos teniendo en cuenta las diversas fuentes de información, así mismo, serán relevantes para el análisis, la identificación de hallazgos, la interpretación de los datos y la definición de resultados. Puesto que, tanto la pregunta de investigación como las proposiciones teóricas contienen constructos (conceptos, dimensiones, factores o variables) de los cuales es imperativo obtener información. Los resultados de la investigación serán presentados a través de una serie de conclusiones que

conducirán al fortalecimiento de las teorías o de los enfoques insertos en el marco teórico de la investigación.

A manera de conclusión, se podría decir que el estudio de caso por su enfoque cualitativo y la oportunidad que otorga su aplicación a investigaciones en el ámbito educativo ofrece un despliegue de estrategias metodológicas e instrumentos para la recolección de información que favorecen las categorías de análisis propuestas en la presente investigación, aportando técnicas para lograr una comprensión detallada y significativa del caso materia de estudio en su contexto particular.

#### 4.3. Trayectorias del estudio

La investigación se desarrolló en cuatro momentos:

**Momento 1.** Acercamiento al caso y al contexto de investigación. El acercamiento a la Institución Educativa CEINAR tuvo lugar a través de la Rectora María Cristina Borrero a quien se le presentó la propuesta de investigación para posteriormente establecer algunos acuerdos, relacionados con los espacios y tiempos de encuentros con los docentes, estudiantes y padres de familia, la dinámica de las reuniones, la socialización de los resultados de la investigación y en determinado momento brindar asesoría a los directivos y/o docentes en temas relacionados con educación inclusiva, de tal manera que como valor agregado se brindará apoyo técnico para el fortalecimiento y actualización de saberes con los docentes.

Una vez aprobada la intervención en la IE por parte de la rectora, las investigadoras realizaron encuentros previos con los docentes de apoyo con el objetivo de dialogar y conocer desde su experiencia la dinámica relacional que se da entre ellos y los docentes de aula, cuya información fortalecería el diagnóstico y el planteamiento del problema de investigación.

En el acercamiento al contexto se tuvo en cuenta la aplicabilidad del Decreto 1421 de 2017, de manera puntual en el rol que cumple el docente de apoyo y su articulación con los docentes de aula, principalmente en las contribuciones que el primero realiza para el mejoramiento de la práctica de aula en atención a los estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual, toda vez que han sido incorporados al aula regular. Así mismo, establecer la corresponsabilidad de los actores educativos en la garantía del derecho a la educación en los escenarios del entorno escolar encontrando que aun cuando la entidad territorial provee algunas herramientas didácticas para el aprendizaje éstas son poco utilizadas en la ejecución de actividades de aula.

De otra parte, en diálogo previo con los docentes de aula se buscó dar respuesta a preguntas como: ¿cuáles son los mecanismos y procedimientos en los que se visibiliza los procesos pedagógicos flexibles en la educación inclusiva? y ¿por qué la institución educativa CEINAR fue seleccionada para brindar atención a niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual?

**Momento 2. Revisión y análisis documental.** Este momento se aborda sobre documentos específicos mediante los cuales la institución educativa establece las rutas de trabajo pedagógico para los docentes tanto de apoyo como de aula. La revisión obedece a la necesidad de establecer la cohesión y coherencia entre planeación institucional y la normatividad y la política pública que respalda y fundamenta la educación inclusiva, además de identificar cómo en documentos como el PEI, POA, PMI y MCE (manual de convivencia escolar). Documentos donde se visualizan las funciones del docente de apoyo pedagógico y su incidencia en la práctica pedagógica del docente de aula. De esta manera, la investigación puntualiza en los siguientes aspectos.

***Proyecto Educativo Institucional (PEI).*** El propósito de la revisión comprende una mirada a la planeación, ejecución y seguimiento de la acción educativa y la contribución de estos procesos a la atención educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, las estrategias creadas para ello, el apoyo administrativo que reciben, inclusión de objetivos institucionales relacionados con dicha atención, entre otros elementos como el identificar qué funciones han sido asignadas según el documento al cargo de docente de apoyo.

***Plan Operativo Anual (POA).*** El POA por su parte permite conocer las acciones que la institución educativa realizará durante el año en función de articular de manera asertiva la relación docente de apoyo-docente de aula, en procura de incidir sobre la práctica de aula para el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad intelectual.

***Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).*** A través de la revisión de este documento de planeación educativa, la investigación busca encontrar las consideraciones administrativas y pedagógicas que la IE ha identificado como aspectos a fortalecer para la atención de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual. En tal sentido la revisión de este documento responderá la pregunta, ¿desde qué áreas la institución educativa fortalece la relación docente de aula Vs docente de apoyo?, ¿cómo se refleja la relación docente aula Vs docente de apoyo? ¿qué actividades o acciones han sido proyectadas en el PMI para ser realizadas de manera conjunta entre estos dos actores?

***Manual de Convivencia Escolar (MCE).*** El interés de revisar este documento es comprender las acciones en la práctica pedagógica dentro del proceso formativo cultural que contribuye a la formación humana de convivir con los estudiantes con discapacidad intelectual.

**Momento 3. Inmersión al caso.** Para el desarrollo de este momento la investigación aplicó técnicas como world café y observación no participante, con el objetivo de conocer cómo se

articulan los docentes de apoyo y los docentes de aula para trabajar temas como prácticas pedagógicas, cultura y conocimiento. Por medio de preguntas orientadoras la intención es crear un espacio donde cada docente pueda narrar sus experiencias, documentar, además, en qué momento tienen lugar los encuentros docentes para apoyar la acción pedagógica con los estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual, así como indagar acerca del cómo se dan esos espacios de orientación del docente de apoyo al docente de aula para el fortalecimiento de la acción pedagógica.

En el tercer momento de la investigación la observación no participante busca evidenciar cómo el docente de aula incorpora las estrategias orientadas por el docente de apoyo en su planeación pedagógica y por ende en la práctica de aula para potenciar las capacidades de los estudiantes con discapacidad intelectual y fortalecer la educación inclusiva. Igualmente, la observación permitirá conocer los materiales disponibles y utilizados por el docente para el desarrollo de las clases, a fin de establecer disponibilidad y pertinencia pedagógica para contribuir al acercamiento del estudiante con discapacidad intelectual al conocimiento.

Con la observación no participante, la investigación busca establecer la coherencia y cohesión entre lo plasmado en los documentos institucionales y la realidad de las aulas inclusivas; establecer en qué momentos se ve reflejado el cumplimiento de las funciones del docente de apoyo, por ejemplo, en atención a las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes; ¿cuáles son los mecanismos y procedimientos en los que se visibiliza los procesos pedagógicos flexibles en la educación inclusiva?

**Momento 4. Sistematización de la información.** Una vez recabados los datos a través de las diferentes técnicas de investigación aplicadas, éstos serán digitalizados, organizados y clasificados manteniendo la línea de los objetivos y la pregunta de investigación que se espera

resolver. Las ayudas implementadas en el proceso de sistematización será principalmente la transcripción del conversatorio world café, la identificación de categorías en los resultados de la observación no participante y la revisión documental relacionadas con los objetivos.

Seguidamente, procede el análisis de los datos obtenidos de manera particular y posteriormente un análisis general que dé respuesta al objetivo principal. Finalmente, el análisis de resultados dará origen a la construcción de nuevo conocimiento entorno a la pregunta de investigación.

Con los resultados del trabajo de campo se realiza una interpretación fundamentada en las referencias teóricas; es decir, con base a los aportes de los teóricos luego de poner en correlación con los objetivos, los instrumentos y muestra, el análisis de resultados dando respuesta al problema planeado en la medida que se va abordando los objetivos.

#### 4.4. Técnica de recolección de datos

En el enfoque de investigación cualitativa el investigador utiliza técnicas a través de las cuales explora y comprende los significados, las motivaciones y perspectivas de los actores participantes del proceso investigativo. Algunas técnicas implementadas en la investigación cualitativa corresponden a: entrevistas abiertas, grupos de discusión, observaciones participantes y no participantes, análisis documental y de contenido, entre otras. El investigador cualitativo se sumerge en los detalles, buscando patrones emergentes, interpretaciones y construcciones que los sujetos elaboran de la realidad.

**Gráfica No. 2.** Ruta metodológica y técnicas de investigación.



**Entrevista abierta.** En el primer momento de acercamiento al caso y al contexto de investigación, la entrevista abierta constituye una técnica flexible que permite al investigador establecer el alcance y precisar algunos elementos del caso como pregunta de investigación, participantes, escenarios de actuación, planteamiento del problema, entre otros. De tal manera, que durante tres encuentros se suscitó un diálogo con las directivas de la institución y algunos docentes, en un primer momento para presentar la propuesta del proyecto de investigación y llevar a primeros acuerdos para su realización, luego con el propósito de fortalecer el alcance de la investigación. En este punto el instrumento utilizado fue el cuestionario abierto, es decir, preguntas abiertas sujetas a ser reformuladas según la dinámica dada en el diálogo con fines de obtener información de lo desconocido.

**Revisión documental.** Comprende una mirada detallada y analítica de la documentación que funge como soporte de la planeación institucional y en la cual la institución educativa define

la ruta de trabajo para garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos los niños, niñas y adolescentes. La utilización de esta técnica de investigación responde principalmente a la necesidad de conocer la estructuración y funcionamiento del establecimiento educativo en materia de educación inclusiva; además de indagar en los documentos la mirada que tiene la IE CEINAR respecto a la relación y cooperación que debe existir entre los docentes de apoyo y los docentes de aula.

La actividad de revisión documental fue viabilizada por las directivas de la institución educativa en la etapa de acercamiento al contexto. Los documentos revisados corresponden a: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), Plan de Mejoramiento Anual (POA) y Manual de Convivencia Escolar (MCE). La institución educativa CEINAR dispuso espacios y orientaciones para descargar de la intranet algunos de los documentos, otros como el Plan de Mejoramiento Institucional y Plan de Mejoramiento Anual fueron facilitado posteriormente por parte de las directivas.

Instrumentos aplicados en la revisión documental. Ver anexo 1, anexo 2, anexo 3 y anexo 4.

**World Café.** Para Brown e Isaacs (1995) el “world café” es un momento de conversación humana que permite el diálogo entorno a diversas temáticas de interés común que se produce con el objetivo de generar ideas, acuerdos y caminos de acción creativos e innovadores. De esta manera, se pretende acceder a la “inteligencia colectiva de la comunidad” que participa en la actividad (Juanita Brown and David Isaacs, 2023). Por lo tanto, la presente investigación considerada relevante abrir un espacio de producción colaborativa de conocimiento a través de la participación activa, el diálogo y la concertación docente. Así las cosas, el “world café” es visto como una estrategia para motivar conversaciones amenas, desprovista de prevenciones y

limitaciones de tiempo donde cada participante puede participar libremente, conversar, confrontar y debatir sus saberes y experiencias respondiendo a unos interrogantes que juegan como guía conversacional. Para ello se requiere una participación activa de cada integrante donde se evidencie y discutan diferentes posturas o ideas comunes.

La gestión de los permisos para la realización del “world café” se adelantó con las directivas de la institución educativa, una vez aprobado las investigadoras enviaron tarjetas de invitación a 16 docentes entre los que se encontraban docentes de aula y docentes de apoyo, de acuerdo con la muestra establecida para la investigación. Posteriormente, tuvo lugar una conversación en la cual los docentes tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias organizados por mesas de trabajo apoyados con preguntas orientadoras; algunas pensadas para los docentes de apoyo como “¿Qué tan extensa ha sido la formación en las políticas inclusivas y equitativas en educación?”, otras para los docentes de aula como “¿cómo ha sido la participación del maestro de apoyo en las experiencias del desarrollo de actividades de niños y niñas con discapacidad?” y finalmente, otras de carácter opcional para cualquiera de los dos grupos, ejemplo “¿cómo articulan las prácticas pedagógicas del docente de aula y docente de apoyo para el trabajo sobre la dimensión de las culturas para la inclusión y equidad en educación?”. Ver anexo 5.

**Observación no participante.** Comprende la inmersión pasiva del investigador en los escenarios donde tiene lugar el caso, con el objetivo de recolectar información en tiempo real que aporta a la resolución del problema de investigación. El investigador se ciñe, por tanto, a observar con atención y tomar nota de todo cuanto acontece en un espacio-tiempo determinado sin interferir con apreciaciones y/u opiniones. En tal sentido, la observación no participante se entiende como “una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención

alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre” (Guillermo Campos y Covarrubias, Nallely Emma Lule Martínez, 2024).

Los acuerdos para el desarrollo de esta técnica fueron concertados con las directivas docentes; teniendo en cuenta que a través de la “observación no participante” se busca conocer la incidencia de las orientaciones del docente de apoyo en la práctica pedagógica del docente de aula, estos fueron desprovistos de información previa a la actividad con el objetivo de mantener la subjetividad de los datos recogidos durante el trabajo de campo. Lo importante era observar al docente ejerciendo su rol con el grupo de estudiantes e identificar las respuestas dadas por su práctica al principio de inclusión educativa.

Por lo anterior, la observación no participante tuvo lugar en los siguientes grados educativos, preescolar, primero, segundo y sexto, toda vez que en ellos se cuenta con mayor número de estudiantes que registran situación de discapacidad, al grado sexto se suma la existencia del PIAR por parte de la docente de apoyo y la rotación de docentes que se presenta en este nivel educativo. Así mismo, se observó una clase de la media técnica en música en cuyo grupo se encontró un estudiante en situación de discapacidad intelectual tocando instrumentos, quien a su vez es preparado e incentivado por el docente para ser partícipe en las presentaciones que realiza el grupo musical de la institución educativa. Finalmente, en la media técnica de artes las investigadoras observaron un grupo de estudiantes con una mayor presencia de niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual desarrollando sus habilidades desde las bellas artes.

En este caso el instrumento utilizado para el registro de los datos corresponde a una ficha de observación, cuya información puede ser ampliada en... ver anexo 6, anexo 7, anexo 8, anexo 9, anexo 10 y anexo 11.

#### 4.5. Actores de la investigación

##### 4.5.1. Criterios de selección del caso.

La selección del caso en la metodología “estudio de caso” tiene en cuenta algunos criterios a través de los cuales se busca garantizar la relevancia y riqueza de la investigación. Entre ellos se consideran:

- Propósito y relevancia. El caso seleccionado en la IE CEINAR está alineado con el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, además guarda relación directa con la pregunta de investigación, toda vez que cuenta con la participación de docentes de aula y docentes de apoyo que tienen a su cargo población estudiantil con discapacidad intelectual y se indaga acerca de la relación pedagógica que se establece entre estos actores en atención de los estudiantes con dicha característica.
- Accesibilidad a datos. Para asegurar este criterio se establece comunicación inicial con la rectora de la IE CEINAR, con el objetivo de viabilizar el acercamiento con los docentes y el acceso a información institucional válida y confiable.
- Representatividad. Teniendo en cuenta que la entidad territorial certificada otorgó el permiso para que la IE CEINAR ofertara atención educativa a niños, niñas y adolescentes con “discapacidad intelectual”, población estudiantil que a su vez está incorporada al aula regular; la investigación se desarrolló en los grados de Preescolar, 1°, 2°, 3°, 5° y 8°, además de la media técnica en artes y música, al considerar que en estos grupo se encuentran matriculados el mayor número de niños y niñas con la situación de discapacidad focalizada. En relación con los docentes el primer criterio fue la asignación a las áreas básicas del conocimiento (matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales), además, teniendo en cuenta el enfoque artístico del proyecto educativo la investigación incluyó en el proceso a docentes responsables de la media

técnica en danzas, arte, teatro y música, al igual que los docentes de apoyo. De manera detallada, la muestra seleccionada por conveniencia corresponde a: 3 docentes de apoyo asignados al nivel de primaria, básica secundaria y media técnica; 5 docentes asignadas a los grados preescolar, primero, segundo, tercero y quinto; 4 docentes de secundaria asignadas a las áreas español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales; 4 docentes de media técnica para un total de 16 docentes.

- Profundidad y detalle. El caso seleccionado será abordado a profundidad mediante la extracción de información desde diversas fuentes y niveles de indagación que otorgan categorías como práctica pedagógica, estrategia pedagógica, recursos para el aprendizaje.
- Viabilidad y factibilidad. El caso es viable en términos de recursos disponibles, tiempos y acceso a la información, gracias a la disponibilidad e interés de directivos docentes y docentes.

#### 4.5.2. Caso de estudio.

Uno de los actores que hace parte de la investigación, es en sí mismo el caso del cual surge la pregunta de investigación, suscita la pesquisa teórica y encamina el enfoque metodológico que conducirá a los datos objeto de un posterior análisis, que desencadenará las respectivas conclusiones.

En este punto de la investigación se hace referencia en un marco general a la Institución Educativa CEINAR cuyos orígenes fueron descritos previamente en el marco contextual. ¿Por qué la IE CEINAR? Porque es uno de los primeros establecimientos educativos que en la ciudad de Neiva abrieron sus puertas a la inclusión de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, especialmente a aquellos con barreras de aprendizaje relacionadas con su desarrollo

cognitivo. Las políticas educativas mediante las cuales el estado ha orientado la inclusión de niños, niñas y adolescentes diagnosticados con algún tipo de discapacidad a las aulas regulares, representaron no solamente un reto para la IE CEINAR, sino también una oportunidad para hacer de su esencia artística la estrategia pedagógica a través de la cual los estudiantes se acercan al conocimiento, la interpretación, comprensión y el análisis de la realidad que los rodea.

Así las cosas, la Resolución 2565 de 2003 allanó el camino para empezar a pensar en la inclusión de niños, niñas y adolescentes con “Necesidades Educativas Personales” (García, 2023) en las aulas de la Institución. Sin embargo, para ello se necesitarían no solamente recursos y adecuaciones físicas sino también personal calificado e idóneo para acompañar, orientar y formar a los docentes en el desarrollo de actividades pedagógicas que hicieran de los ambientes de aprendizajes espacios amenos, apropiados y pertinentes para todos los estudiantes, en igualdad de condiciones. De tal forma, que surge la figura del docente de apoyo pedagógico cuyas funciones están definidas en el Decreto 1421 de 2017. No obstante, era posible que el docente de aula se sintiera intimidado o invadido en la autonomía con que asume la planeación de las clases, de allí que la investigación esté enfocada en establecer la relación e incidencia del docente de apoyo frente a la labor del docente de aula en el ideal de la educación inclusiva.

#### 4.6. Criterios de rigurosidad metodológica

El rigor metodológico y la pertinencia con que se realiza la investigación demanda del investigador una posición objetiva frente al proceso en su totalidad, asegurando para sí la neutralidad en el caso, la cual se refleja desde el momento mismo de la selección del estudio y la manera como se desarrolla el trabajo de campo, en la medida que el investigador logra mantener la coherencia en la aplicabilidad de los momentos contemplados en la trayectoria de investigación. El diseño riguroso propone un enfoque estructurado para diseñar el estudio de

caso, el cual incluye la formulación de la pregunta de investigación, la recolección y el análisis de los datos y la presentación de los hallazgos de manera sistemática.

Por tanto, la calidad y objetividad de una investigación científica se mide mediante los criterios de validez y fiabilidad de sus resultados. La validez se establece cuando “la comunidad científica evalúa los resultados como suficientemente confiables para basar en ellos su trabajo” (Sandín, 2000). Dicho de otra manera, la validez en la investigación contiene elementos como **tiempo, sujetos y espacios reales** que dan origen a resultados contundentes que pueden ser estudiados y aplicados en futuras investigaciones.

Como respaldo al rigor y la “calidad científica” de investigaciones con enfoque cualitativo, existen algunos criterios a ser tenidos en cuenta. Entre ellos, la credibilidad, dada por el respaldo que obtienen los hallazgos del estudio por parte de los actores involucrados quienes los reconocen como “verdaderos” o “reales”. La auditabilidad, presente en la “neutralidad de la interpretación o análisis de la información”, significa que otros investigadores siguiendo las pistas del “investigador original” puede llegar a hallazgos similares. Finalmente, está el criterio de transferibilidad o aplicabilidad, obedece a la oportunidad que da el estudio para “transferir los resultados a otros contextos o grupos” (Edelmira Castillo; Martha Lucía Vásquez, 2003).

#### 4.7. Análisis de los datos

En el proceso de análisis de los datos han sido fundamentales los criterios de selección y focalización de las fuentes de información en paralelo con los instrumentos de investigación utilizados para la recolección de los datos, sin ser menos importante el esboce de las categorías de investigación relacionadas en el marco conceptual. A partir de estos elementos se procede con la codificación de los datos mediante los cuales fue posible identificar algunas variables

relacionadas con el caso de estudio y que claramente guardan cohesión con los objetivos específicos; tales como: caracterización de la relación que se teje entre los docentes de aula y los docentes de apoyo de la institución educativa CEINAR, materiales de apoyo pedagógico utilizados en la práctica de aula, de manera especial con niños, niñas y adolescentes diagnosticados con discapacidad intelectual o cognitiva, además de la articulación de las estrategias pedagógicas. Algunos de los interrogantes que acompañaron la codificación de los datos fueron: ¿qué dicen las fuentes respecto a la relación que se da entre los docentes (aula/apoyo) de la IE CEINAR?, ¿qué dice la teoría acerca de la práctica pedagógica?, ¿cómo se articulan las prácticas pedagógicas del docente de aula y el docente de apoyo para trabajar la dimensión de la cultura para la inclusión educativa?, ¿cómo se relacionan las funciones asignadas a cada docente?, entre otros.

Cada una de las preguntas permitieron encontrar la teoría con los datos obtenidos durante el trabajo de campo, para llegar a los hallazgos y por ende a los resultados que se desarrollarán en el siguiente apartado.

## **5. RESULTADOS**

Para llegar a los resultados fue relevante la codificación de los datos dada la correlación que se estableció entre éstos, las variables identificadas y la conceptualización teórica de las categorías de análisis. En consecuencia, se describen a continuación los hallazgos investigativos producto de la implementación del método de estudio de caso. A través, del cual, se encaminó la metodología para responder a los objetivos específicos y en un despliegue ascendente, al objetivo general hasta llegar a la pregunta de investigación. Por lo anterior, los resultados se presentan tomando como referencia inicial el logro de los objetivos específicos planteados.

5.1. Características que acompañan la relación pedagógica del docente de apoyo y el docente de aula en la IE CEINAR.

Para dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación a través de cual se buscaba caracterizar la relación que se teje entre las funciones de los docentes de apoyo pedagógico y las prácticas pedagógicas del docente de aula que atiende estudiantes con discapacidad intelectual, se parte de las premisas normativas que han reglamentado la atención de la educación inclusiva, en ese orden con la publicación del Decreto 366 de 2009 el Ministerio de Educación Nacional como representante del Estado en los procesos de gestión educativa, dispuso elementos reglamentarios para promover la inclusión de niños, niñas, adolescentes y jóvenes al aula regular, tras reglamentar “la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales”, de tal manera que indistintamente de su condición todos fueran participantes activos en la cotidianidad de un aula de clases y no apartados en aulas o instituciones “especializadas”. Sin embargo, afrontar esta nueva realidad se ha convertido para algunas instituciones educativas y especialmente para los docentes de aula en un gran reto, toda vez que la atención a la población con “Necesidades Educativas Especiales” requiere del desarrollo de competencias que van más allá del conocimiento que éstos han adquirido en la academia para la enseñanza de un área en especial. Así las cosas, y, con el objetivo de solventar aquello que podría constituir un vacío pedagógico en los docentes de aula ante las diversas NEE que presentan los estudiantes, surge la figura del docente de apoyo, con el objetivo de orientar y fortalecer la atención de NNAJ con NEE presentes en las Instituciones Educativas garantizando para ellos el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones.

Lo anterior, demanda de un trabajo mancomunado, cooperativo e interdisciplinario que focalice el acompañamiento pedagógico de todos los estudiantes desde la identificación de sus necesidades educativas a partir de las cuales y de manera conjunta, los docentes de aula y de apoyo construyan un plan de aula como apuesta articuladora que incorpore el desarrollo de competencias básicas, blandas y ciudadanas, que haga de los estudiantes parte de un todo indistintamente de su condición. En ese orden, Barragán (2022) aduce la existencia de una interacción activa entre el docente de aula y el docente de apoyo, como consecuencia del acompañamiento pedagógico que éste último brinda a la planeación de aula, no obstante, la realidad que vive la institución educativa CEINAR frente a este tema dista de ser articulada. De acuerdo con la información aportada por las diferentes fuentes, tanto los planes de aula como el PIAR son documentos elaborados de manera aislada por cada uno de los docentes según corresponde a su competencia.

Al respecto conviene señalar que en el Plan de Mejoramiento Institucional-PMI de la IE CEINAR se establece como una función del docente de apoyo pedagógico “*apoyar la elaboración de los Dispositivos Universales de Aprendizaje-DUA y los Planes Individuales de Ajustes Razonables-PIAR para el seguimiento y evaluación de los estudiantes que presentan discapacidad*”, no obstante, el Decreto 1421 de 2017 en su artículo 2.4.6.3.3 establece que es función del docente de apoyo pedagógico diseñar, acompañar la implementación y hacer seguimiento al PIAR, además de articular dichos planes a la planeación pedagógica y el PMI. Luego, para avanzar en el desarrollo de planes de aula como apuesta articuladora es imperativo empezar por alinear los planteamientos instituciones con las orientaciones normativas, de tal manera, que el discurso de directivos, docentes de aula y docentes de apoyo vaya en la misma dirección.

Avanzando en este razonamiento, durante las pesquisas investigativas fue posible establecer que la planeación del docente de aula está soportada en una bitácora a través de la cual se definen los contenidos, aprendizajes a lograr, estrategias de valoración, factores de desarrollo humano y criterios de autoevaluación para la clase en general. Frente al particular, el docente argumenta que dicha bitácora permite la implementación de estrategias didácticas orientadas “a fortalecer en los estudiantes las competencias que necesitan para comunicarse y colaborar en equipo con sus compañeros logrando el desarrollo integral y así lograr un aula inclusiva”. En algunos casos, la bitácora elaborada por el docente de aula es compartida con el docente de apoyo pedagógico, quien la toma como insumo para diseñar el PIAR (como se estableció con anterioridad), sin embargo, este último documento que debería ser objeto de aplicación en la práctica pedagógica del docente de aula ingresa al repositorio documental de la institución educativa CEINAR sin que se disponga de espacios para su socialización, realimentación e implementación.

*“Realmente no existe una articulación en las prácticas pedagógicas; sin embargo, el docente de aula se interesa o procura tener en cuenta las particularidades de los estudiantes con el propósito fortalecer su participación activa dentro del aula y apostar a una empatía y aceptación entre las singularidades de los estudiantes regulares y los caracterizados en inclusión”.*

#### Grupo No.2 World café.

Luego, visto desde este punto, los docentes señalan que el acompañamiento que reciben del docente de apoyo se da principalmente en situaciones particulares de algunos estudiantes y la valoración pedagógica de éstos. Por su parte, para los docentes del área técnica la IE CEINAR viene avanzando en el acercamiento entre el docente de aula y el docente de apoyo para lograr la articulación de la planeación curricular y por ende de la práctica pedagógica en beneficio de los

aprendizajes de los estudiantes en educación inclusiva, aunque consideran, es un proceso lento que obedece a la “ausencia de espacios para la socializar y el seguimiento al desempeño de los estudiantes”.

Si bien, la autonomía de la práctica pedagógica faculta al docente para realizar su trabajo de manera autónoma, sería impropio desconocer la existencia de un Proyecto Educativo Institucional en todas sus dimensiones académica, directiva, administrativa y comunitaria, desde el cual se orienta la participación de cada uno de los actores educativos que intervienen de forma directa e indirecta en la formación de los estudiantes, así mismo, se debe reconocer la importancia de avanzar en un plan de estudios interdisciplinario que genere prácticas pedagógicas fundamentadas en la flexibilidad curricular e incluya la selección de metodologías pertinentes, planeación de actividades, procesos de evaluación, definición de contenidos, identificación de estrategias acordes con las capacidades y habilidades de cada estudiante. Si bien, como señala (Rodríguez Antayhua, S. K., et al., 2022), la práctica pedagógica ha venido gestando y fortaleciendo el quehacer docente, de manera especial en aquellos comprometidos con la inclusión quienes a través del manejo y apropiación de las estrategias, los recursos y materiales responden a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, es importante, reconocer y visibilizar las orientaciones pedagógicas emitidas por el docente de apoyo pedagógico, máxime si como en el caso de la IE CEINAR los espacios de formación están ausentes.

*“Falta de apoyo del docente de inclusión en el aula”*

*“Falta de capacitación pedagógica para abordar la población en inclusión”*

Grupo No. 1. World café

Un hito para comprender el distanciamiento en los procesos de planeación curricular entre los docentes de apoyo pedagógico y docentes de aula está en las funciones asignadas a cada uno de estos roles educativos. En el PMI se encuentra una lista amplia de funciones que debe cumplir el docente de apoyo entre ellas el diálogo y la definición de procesos y procedimientos con los docentes de aula, participación en los procesos de gestión escolar, articular, intercambiar y compartir experiencias, organizar talleres con padres de familia, hacer seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad, entre otras. Entre tanto, al hablar de las funciones de los docentes de aula, el acápite se reduce en la descripción de algunas características del personal docente de la institución educativa. Por lo tanto, como se dijo con anterioridad, para promover un diálogo y una relación de reciprocidad que alimente y fortalezca la práctica pedagógica es indispensable lograr la coherencia de aquella que la institución espera de su equipo de trabajo.

Entre las funciones asignadas al docente de apoyo pedagógico existen dos que llamen especialmente la atención, la primera: “elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales y apoyar a los docentes en la atención diferenciada cuando lo requieran”. En este aparte cobran valor las palabras de Barragán (2022) acerca de la interacción activa que debe existir entre los roles docentes que vienen siendo analizados, sin embargo, de acuerdo con la información recogida durante el trabajo de campo, el texto consignado en el PMI dista de ser una realidad.

*“No hay relación alguna entre estos dos agentes educativos relacionado con las prácticas pedagógicas”.*

La segunda función asignada al docente de apoyo en el PMI y que cobra relevancia es: “apoyar a la dirección en procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva”. En el caso de esta función el “world café” arrojó como resultado que son los docentes de preescolar y primaria quienes han recibido mayor capacitación en temas de inclusión, de allí que en la observación no participante fuera posible encontrar a la docente de preescolar implementando el DUA y el PIAR. En tanto que, otros docentes de aula de manera particular en el nivel de básica secundaria aducen haber recibido formación en políticas inclusivas que en la práctica requieren de mayor profundidad.

Otro elemento a partir del cual es posible caracterizar la relación entre las funciones del docente de apoyo pedagógico y la práctica pedagógica del docente de aula está fundamentado en el proceso de evaluación. Para llevar adelante este proceso la IE CEINAR cuenta con dos instrumentos: el primero corresponde al Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes-SIEE en el que la institución educativa establece los criterios para la evaluación de los aprendizajes en la generalidad de las áreas, el segundo es el Diseño Universal de los Aprendizajes-DUA que se complementa con el Plan Individual de Ajustes Razonables-PIAR, estos últimos diseñados para la valoración de avances en la formación académica de los estudiantes en condición de discapacidad. En el marco de una institución inclusiva se esperaría que estos instrumentos de evaluación se complementaran y articularan en función de la integralidad de los aprendizajes no solamente para los estudiantes cuyo desarrollo cognitivo es “fluido”, sino también para aquellos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, durante la investigación se encontró que los niños en condición discapacidad intelectual son evaluados con base en los criterios establecidos en el DUA y el PIAR, distinto a los criterios del SIEE, que el SIEE no contiene el DUA y el PIAR, así como tampoco se definen en éste las acciones de seguimiento a los aprendizajes de los

estudiantes en condición de discapacidad durante el año escolar, dicha omisión sustenta afirmación como:

*“Falta de espacios para socializar avances y falencias de desempeño escolares y boletines”*

#### Grupo No. 1 World café

Ahora bien, se esperaría que, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional con enfoque inclusivo, la planeación, la práctica, la evaluación y el mejoramiento continuo, fuesen procesos de ejecución permanente que funcionan sistemáticamente, no obstante, a lo largo de este análisis es evidente que el desempeño del docente de aula transita sobre las bases de la autonomía de su práctica y en preparación de la “bitácora” que guía el desarrollo de sus clases buscan apoyo en la información que circula por la internet.

Es claro que las funciones establecidas por la IE CEINAR para el docente de apoyo pedagógico están orientadas al acompañamiento, la asesoría, la capacitación, la entrega de informes, el diseño del DUA y el PIAR, todo ello enfocado a los niños, niñas y adolescentes que presentan “Necesidades Educativas Especiales”, en ese orden el imaginario social del papel del docente de apoyo en la institución educativa se asemeja a la posición planteada por Diez (1999, 4) citado por Arnaiz (2004) al afirmar que “parece que algunos profesores estamos aprendiendo demasiado fácil a ‘segregar’ a nuestros alumnos y alumnas; a considerar que ‘estos’ alumnos son los del profesor de apoyo, los del orientador, los ‘especiales’..., de los que han de encargarse otros ‘especialistas’” (Sánchez, 2004). De ello da cuenta apreciaciones como la del Grupo No. 1. *“El docente de aula cuenta con el docente de apoyo en situaciones particulares del estudiante e igual comparte sus aportes”*. Dicha apreciación se refuerza con la postura del mismo grupo frente a la exclusividad en la atención que debe darse a los NNA en educación inclusiva, quienes indican:

*“Falta de espacios destinados para atender **exclusivamente** al estudiante y sus familias para realizar seguimiento académico y de modalidades artísticas”.*

Sin embargo, el rol del docente de apoyo pedagógico va más allá de ser una figura administrativa, por el contrario, es ser mediador, articulador y facilitador del aprendizaje, por lo tanto, su desempeño debe estar presente en el aula regular por cuanto la observación directa le permitirá orientar las estrategias, herramientas e instrumentos pertinentes para enriquecer la práctica pedagógica en favor del logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Luego, si la práctica pedagógica constituye una garantía para el aprendizaje y la reducción de brechas de acceso al aula regular para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, entre otras condiciones, la planeación del docente debe partir por la identificación de las necesidades educativas, los intereses y la caracterización de los estudiantes.

A manera de conclusión, se podría decir que la relación entre el docente de aula y el docente de apoyo pedagógico de la IE CEINAR está caracterizada por el distanciamiento de su práctica pedagógica en función de los aprendizajes de los estudiantes y la reducción de brechas para la incorporación de los niños, niñas y adolescentes al aula regular. El docente de aula diseña una bitácora como soporte de su planeación de aula, mientras que el docente de apoyo pedagógico diseña el DUA y el PIAR instrumentos creados especialmente para la atención de los estudiantes en educación inclusiva, sin que este último sea socializado e incorporado a la bitácora inicial.

Aun cuando la IE CEINAR es uno de los establecimientos educativos que a nivel municipal han apostado por la inclusión lo que significa acoger a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en aula regular, los docentes que en ella interactúan demandan mayor formación respecto a temas de inclusión, demandan mayor presencia de los docentes de apoyo, aunque no exactamente en el aula de clase; reclaman espacios de hacer seguimiento a los aprendizajes;

mientras la presencia de un número significativo de estudiantes en situación de discapacidad en una misma aula representa un desafío, máxime cuando a su juicio no cuentan con los materiales suficientes para atender a dicha población, aun cuando en la “observación no participante” fue posible evidenciar que algunos docentes de aula omiten el uso de materiales dispuestos en el aula para el aprendizaje.

5.2. Articulación de las estrategias pedagógicas y la didáctica de aula en atención a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Llegados al segundo objetivo específico que pretendió describir las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas en las prácticas del docente de aula y su articulación con las estrategias relacionadas a la atención de la discapacidad intelectual dadas por el docente de apoyo, podemos decir que la pesquisa investigativa arrojó como resultado una práctica de aula que le significa al docente conocer y, en el mejor de los casos, apropiarse los procesos de gestión escolar diseñados por la institución educativa para la prestación del servicio, principalmente aquello que concierne a la gestión académica consignada en el Proyecto Educativo Institucional- PEI como fuente de información que orienta el quehacer institucional, la labor del docente y la práctica de aula. En el caso de la IE CEINAR el documento PEI da cuenta de intenciones pedagógicas fundamentadas en el modelo pedagógico dialogante a partir de las cuales la institución espera responder a las necesidades educativas de los estudiantes, teniendo en cuenta aquellos diagnosticados con discapacidad intelectual. Dichas intenciones pedagógicas están relacionadas con “el bienestar emocional, psicosocial y físico de los estudiantes y sus familias, y con procesos educativos de calidad que den respuesta a diversas posibilidades de formación y permitan el desarrollo del pensamiento crítico y creativo”.

Ahora bien, si se observa la Guía 34 “De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento” publicada por el MEN, el proceso “prácticas pedagógicas” evalúa el componente “*opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales*”, lo que le significa a la institución educativa dar cuenta en el PEI grosso modo de las metodologías que implementará para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos y de las cuales hacen parte las estrategias pedagógicas y didácticas, no obstante, en el documento PEI están ausentes las apuestas metodológicas, en su lugar las “intenciones pedagógicas” son asumidas por el docente y llevadas a la práctica desde su criterio, formación y experiencia. En principio se podría decir que, el PEI responde en una mínima expresión a una planeación de área que guíe la práctica docente, como ausentes están estrategias que facilitarían el aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual como: trabajo colaborativo, estrategias asociativas, actividades de emparejamiento, mapas conceptuales (con imágenes), estrategias de correspondencia o pictogramas, entre otras. Sin embargo, al revisar el “desarrollo curricular” propuesto para el nivel de preescolar se enuncian algunas estrategias tales como: canciones, dramatizaciones, cuentos cortos, expresión de ideas a través del juego, la música y las artes, lectura e interpretación de imágenes, además de una comunicación permanente con los padres de familia, en tanto que, la planeación de aula del grado segunda-área de matemáticas contempla la proyección de videos explicativos sobre las temáticas abordadas. Finalmente, el área de artes y tecnología también hace alusión a algunas estrategias implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas son: trabajo interactivo, trabajo grupal dirigido y presentaciones culturales. Es posible que la definición de estrategias pedagógicas y didácticas en el nivel de preescolar obedezca a la formación que los docentes de este nivel educativo han recibido en temas de inclusión, tal como quedó establecido durante el desarrollo del “world café”.

Si en el caso de los niños y niñas con discapacidad intelectual moderada o media se habla de dificultades en la comunicación oral y la apropiación de habilidades para la escritura, la lectura y el cálculo, sería pertinente que la institución educativa pensara de manera interdisciplinar en la formulación de estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de estos estudiantes y que además se involucre a través de éstas la participación de las familias en el proceso.

Durante la exploración del “plan de aula III periodo 4º (2023)” se observa un ejercicio de planeación interdisciplinar a través del proyecto “*el aula como laboratorio para la construcción de conocimiento y desarrollo de capacidades y talentos*” en el que intervienen las áreas de competencias matemáticas, comunicación y cultura, artes y tecnología, entorno sociedad y desarrollo personal, además de salud y medio ambiente; al detallar el documento es evidente la “intención pedagógica” que comparten las áreas y las “orientaciones pedagógicas” a excepción de artes y tecnología que agrega en esta última “trabajo interactivo, presentaciones culturales y talleres”, que podría decirse, responden a las características que acompaña el desarrollo de las artes. Otras orientaciones pedagógicas son el trabajo grupal, la elaboración de guías, las evaluaciones y la realimentación de procesos, aun cuando las dos últimas son pertinentes a procesos de evaluación. En suma, el documento “plan de aula” consultado, adolece del detalle de estrategias pedagógicas y didácticas más allá del trabajo individual y grupal, con lo que parece desconocer la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual o simplemente se espera que sean atendidos de manera individual por el docente de apoyo.

*“En la actualidad la articulación en las prácticas pedagógicas se ha dado básicamente en la elaboración de las valoraciones pedagógicas”*

Grupo No. 1, pregunta 2 World Café.

La “bitácora de aprendizaje” es otra herramienta utilizada por el docente de la IE CEINAR para organizar el desarrollo de las clases, este documento de planeación enuncia “los contenidos de apoyo y los criterios de evaluación”, además de manera ilustrada señala algunos recursos que esperan ser utilizados durante el desarrollo de las jornadas académicas, no obstante, en la “bitácora de aprendizaje” están ausente las estrategias pedagógicas a través de las cuales tendrá lugar el proceso de enseñanza para lograr que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizajes esperados, desde el desarrollo de sus destrezas y habilidades. Luego, al hacer referencia a las estrategias didácticas “como el conjunto de acciones y actividades pedagógicas pensadas y programadas por el docente para lograr que los estudiantes reciban la “educación deseada” y alcancen las metas establecidas en la planeación curricular” (UNIR, 2023), los resultados de la investigación, hasta este punto, dan cuenta de deficiencias institucionales en la definición de apoyos metodológicos, métodos, técnicas y didácticas para abordar el conocimiento, especialmente aquellas que permitan encaminar y fortalecer los procesos de aprendizaje en los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual.

La ausencia de procesos claros en la enunciación textual de las estrategias pedagógicas se podría endosar Inicialmente a algunos factores señalados por los docentes durante la realización de los “World Café”, a saber.

*“Cantidad de diagnósticos diferentes en una misma aula, número de estudiantes con discapacidad en una misma aula, falta de apoyo del docente de inclusión en el aula, falta de capacitación en pedagogía para abordar la población en inclusión”*

Grupo No. 1 World Café

Retomando el planteamiento de Gina González (2022) para quien una estrategia didáctica **inclusiva** parte de la necesidad de reconocer la diversidad que existe en el aula y que es esa diversidad la que cimientan la construcción de sociedad, argumentos como la existencia de diversos diagnósticos en el aula deberían representar para el docente una oportunidad para enriquecer la práctica pedagógica mediante el uso de materiales didácticos que motive en los estudiantes el gusto por el conocimiento y facilite su desarrollo cognitivo. No obstante, y de acuerdo, a lo expresado por algunos docentes, el material pedagógico del cuál dispone la institución es insuficiente para el cumplimiento de los objetivos.

*“Referente a los recursos didácticos, consideramos que no son suficientes ni actualizados para realizar las diferentes prácticas pedagógicas. No se cuenta con equipo tecnológico ni de papelería suficiente para apoyar las prácticas pedagógicas en el aula como son: aulas de proyección, guías, talleres, etc. Equipos obsoletos”.*

#### Grupo No. 1 World Café

En otras cosas los docentes aseguran que:

*“Es el docente de aula quien busca y diseña su material de trabajo tratando de llenar las expectativas y apuntar a las habilidades de los estudiantes”.*

#### Grupo No. 2 World Café

Contrario a lo anterior, durante el ejercicio de “observación no participante” realizado en el marco de la investigación fue posible identificar que en las aulas de preescolar existe material de apoyo dispuesto por la institución que está siendo subvalorado por el docente para el desarrollo de las clases y que bien podría aportar a la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.

Dichos factores darían cuenta del porqué algunos docentes de aula optan por la diversificación de estrategias durante el trabajo de aula, empero, es importante la definición y socialización de estas en los espacios de planeación institucional dispuestos en el calendario académico, de modo tal, que en el compartir de experiencias de aplicación previa, les sea posible establecer la viabilidad y eficacia de estas. Continuando con González (2022) el llamado va más allá de identificar las necesidades educativas; la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual demanda comprender las necesidades de los niños, niñas y adolescentes inmersos en el sistema educativo regular; una comprensión que redundaría en la “formulación de estrategias educativas basadas en investigaciones intensivas que aborden las barreras para la participación social y el aprendizaje”.

En síntesis:

*“Realmente no existe una articulación en las prácticas pedagógicas, sin embargo, el docente de aula se interesa o procura tener en cuenta las particularidades de los estudiantes con el propósito de fortalecer su participación activa dentro del aula y apostar a una empatía y aceptación entre las singularidades de los estudiantes regulares y los caracterizados en inclusión”.*

Grupo N0. 2 World café.

Es claro que la ausencia de un trabajo articulado entre el docente de aula y el docente de apoyo pedagógico trae consigo la desarticulación de la práctica pedagógica afectando de manera directa el trabajo que la institución educativa debe realizar en respuesta a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual en el marco de una educación inclusiva. Aun cuando la estrategia pedagógica y didáctica cobra especial importancia desde el momento en

que se diseña debido a que a partir de ella es posible crear una programación y formular los contenidos de aprendizaje y, que para el caso de la institución educativa CEINAR debería estar fundamentada en una educación inclusiva, es evidente que la realidad por la cual transita está lejos del deber ser donde el docente de apoyo y el docente de aula trabajan de manera articulada para lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes, especialmente en aquellos con discapacidad intelectual.

5.3. Pertinencia del material pedagógico utilizado en la atención de estudiantes con discapacidad intelectual.

En este punto de la entrega de resultados se aborda la respuesta al objetivo específico tres de la investigación que tenía como interés, establecer la pertinencia del material pedagógico utilizado por el docente de aula en relación con los lineamientos dados por el docente de apoyo y los efectos que éstos tienen en la respuesta de los niños y niñas con discapacidad intelectual. En principio es importante señalar que la utilización del material pedagógico que se espera realice el docente de aula en la atención de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad esté articulado con las orientaciones y sugerencias entregadas por el docente de apoyo, toda vez que, parte de las funciones creadas para este rol, comprende el “acompañamiento pedagógico al docente de aula que atiende estudiantes con discapacidad” Decreto 1421 de 2017 MEN, lo cual incluye la utilización y producción de material didáctico pertinente para el logro de los aprendizajes. Sin embargo, en este punto de la investigación el análisis de los resultados dan cuenta de dos realidades en la institución educativa CEINAR; la primera tiene que ver con la relación que existe entre el docente de aula y el docente de apoyo caracterizada por un distanciamiento en el cumplimiento de las funciones y rol que cada uno ejerce, situación que afecta de manera directa la práctica pedagógica que debería ser pensada y planeada de manera

interdisciplinaria en beneficio de atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Las realidades brevemente enunciadas, señalan una constante en la comprensión del rol que juega el docente de apoyo en el desarrollo del componente pedagógico del PEI de la IE CEINAR. Erigiéndose como una figura administrativa y de consulta cuando la atención de casos particulares de estudiantes con discapacidad intelectual desborda la capacidad de respuesta del docente de aula. De esta manera, se produce un efecto dominó que inicia con una planeación débil si de metodologías se trata, continua con un docente de aula que desarrolla su clase desde lo que conoce y sabe hacer, llegando a una práctica de aula que lejos está de ser un ejercicio pedagógico donde el estudiante es el protagonista o por lo menos se resuelven de manera efectiva sus necesidades educativas. En este punto es donde el currículo juega un papel relevante, empero, ¿cómo definir estrategias pedagógicas pertinentes respaldadas por material pedagógico que potencie las habilidades y destrezas de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Moreno (2017) sugiere que, previo a la escogencia del material educativo que será utilizado durante el desarrollo de la clase, el docente de aula debe establecer la funcionalidad de éste para efecto de los aprendizajes que planea sean alcanzados por sus estudiantes; en esa dirección la respuesta de los docentes de la IE CEINAR a la pregunta: “¿*la institución educativa pone al servicio de los docentes los recursos didácticos necesarios para realizar la práctica pedagógica?*” los grupos de docentes de aula consultados en el “world café” coinciden en que,

*“La institución no cuenta con recursos didácticos necesarios para la planeación pedagógica”.*

World café. Grupo No. 2

Contrario a lo anterior, el docente de apoyo de las áreas técnicas expresa que,

*“Cuenta con algunos materiales por cuenta de la institución, ya que los entes territoriales no cumplen estas obligaciones a pesar de estar contenidas en la legislación vigente”.*

World café. Docente de apoyo Iván.

El Artículo 2.3.3.5.1.4. numeral 6 del Decreto 1421 de 2017 señala que el Diseño Universal del Aprendizaje-DUA “es una propuesta pedagógica que facilita el diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, **materiales, apoyos** y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades”. De igual manera, en el numeral 11 del mismo artículo la norma hace referencia al Plan Individual de Ajustes Razonables-PIAR como herramienta a través de la cual se busca “garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes”, por ende, representa un insumo para la planeación de aula de los docentes que tienen a su cargo estudiantes con algún tipo de discapacidad. Por tanto, desde el punto de vista normativo la responsabilidad en la formulación del PIAR y el DUA recae en la bina de los roles docentes (aula y apoyo) y demanda en efecto una planeación articulada e interdisciplinar. Así lo señalan las responsabilidades asignadas a los establecimientos educativos en el artículo 2.3.3.5.2.3.1. entre las que se insta a la institución educativa a proveer condiciones para que docentes, orientadores y directivos formulen el PIAR, además de garantizar la articulación de esta herramienta con la planeación de aula y el Plan de Mejoramiento Institucional y a garantizar claramente el cumplimiento del PIAR. Cabe recordar que al consultar a los docentes de la IE CEINAR por el PIAR estos afirmaron que la formulación del documento está bajo la responsabilidad expresa del docente de apoyo pedagógico.

En un ejercicio de corresponsabilidad, donde el Estado debe garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones el Decreto 1421 de 2017 enuncia en su artículo 2.3.3.5.2.2.1. que “por cada estudiante con discapacidad reportado en el sistema de matrícula SIMAT, se girará un 20% o porcentaje adicional, de conformidad con la disponibilidad presupuestal que haya en cada vigencia, y que por nivel y zona defina anualmente la Nación”, significa que las instituciones educativas están sujetas a un recursos limitados y condicionados que poco o nada responde a las necesidades educativas de los estudiantes en situación de discapacidad, así como tampoco contribuyen a la adecuación institucional en el sentido del material didáctico que se requiere para una práctica pedagógica innovadora que seduzca y motive el aprendizaje. Vale la pena agregar que entre las responsabilidades que atañen al Ministerio de Educación Nacional-MEN, está la de promover de manera articulada con otras entidades adscritas el Ministerio “procesos de investigación e innovación en metodologías, ayudas técnicas, pedagógicas y didácticas que mejoren el desempeño escolar de los estudiantes con discapacidad física, sensorial, intelectual, mental y múltiple”. Valdría la pena abrir espacios de discusión a nivel institucional para conocer la realidad de esta intervención, claramente este sería un tema para desarrollar en una nueva investigación.

En el ámbito territorial el panorama frente a la disponibilidad de recursos económicos destinados a dotar a las instituciones educativas de material pedagógico actualizado, suficiente y pertinente para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual está igualmente condicionado; el vocablo utilizado en desarrollo de esta responsabilidad normativa es “**considerar** en la dotación a los establecimientos educativos oficiales, los materiales pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos accesibles para promover una educación pertinente y de calidad para los estudiantes con discapacidad”. Dicha consideración pone en

riesgo el garantizar que las instituciones educativas que ofrecen un servicio educativo inclusivo cuenten con los recursos didácticos que demanda el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual. El condicionante financiero ha llevado a la IE CEINAR a distribuir el presupuesto destinado a la dotación de la siguiente manera: cada año una de las 4 especialidades recibe material didáctico, lo que significa que cada una de ellas, al mismo tiempo debe esperar 4 años más para recibir nuevas dotaciones. Sin contar con que la IE debe disponer del presupuesto que recibe de la Nación para suplir otras necesidades de mantenimiento de la planta física, por enunciar una de las tantas necesidades por las que atraviesan los establecimientos educativos del país ante la falta de inversión, realidad que desborda la capacidad de respuesta institucional, ante un grupo de estudiantes diversos, con estilos de aprendizaje distintos y necesidades educativas particulares.

Desde el punto de vista teórico la función que cumplen los recursos didácticos en la planeación de aula, la dinámica con que se desarrollan las clases y el aprendizaje significativo de los estudiantes es relevante, toda vez que proporcionan información para el desarrollo práctico de los contenidos aportando al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, según lo afirma Vargas-Murillo (2017) referido por Caamaño y otros (2021). Igualmente, traza la ruta del proceso formativo contribuyen a la contextualización del conocimiento, de allí que en algunos casos las asistentes técnicas realizadas por el Ministerio de Educación Nacional en las regiones insistan en la producción de material didáctico contextualización y que a nivel local se orienten talleres en esta misma dirección.

Con el apoyo de los docentes de aula de la IE CEINAR en el marco de la investigación, se elaboró una ficha técnica que da cuenta del material didáctico que existe actualmente en la institución para el trabajo de aula. En el registro aparece material impreso algunos de ellos, libros

de consulta de preescolar a once, cartillas para gestores de paz (2021) y cátedra para la paz (2022) y algunas fichas de trabajo ya deterioradas por el uso. Así mismo, aparece en lista material gráfico como afiches, rotafolios, láminas, carteles igualmente deteriorados por el paso del tiempo. En el cuarto de lo obsoleto la institución educativa tiene almacenados algunos videos de formato cinta para betamax. En tanto que, el material de primera infancia es inexistente, así como equipos de entrenamiento psicomotor, bloques de construcción, tapetes y canchas deportivas en mal estado. En el caso de los instrumentos musicales que soportan el desarrollo de actividades pedagógicas en la que en su mayoría participan niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, muchos de los instrumentos sufren el paso del tiempo y requieren de mantenimiento para lo que la institución no dispone de recursos suficientes. Mientras que el material deportivo se reduce a unos pocos balones de baloncesto y voleibol, 38 conos plásticos y 30 aros.

En una mirada rápida a la ficha de registro, es pertinente decir que el material didáctico para el trabajo pedagógico con niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad intelectual esta ausencia, excepto los instrumentos musicales, especialidad en la que participan buena parte de los estudiantes en educación inclusiva.

Luego, si hablamos de la didáctica como un mecanismo que propicia el proceso de enseñanza y en ese orden contribuye al alcance de los objetivos planteados por la educación, más aún en la perspectiva de una educación inclusiva, la disponibilidad de recursos didácticos debería representar un eje fundamental en la planeación de aula. En la apuesta pedagógica por lograr en los estudiantes aprendizajes significativos y para la vida Eduardo Claparède “creía firmemente en la importancia de que los estudiantes aprendieran a través de la práctica y la experimentación, en lugar de simplemente memorizar conceptos teóricos” (Claparède, 2024). Por ende, para llegar a la práctica y, la comprensión y apropiación de la realidad cobra especial relevancia los recursos

didácticos de los que se pueda disponer en el escenario educativo; máxime cuando un grupo determinado de estudiantes no puede ser vista ni tratado como un solo conjunto homogéneo, sino que por el contrario representan un conjunto de individualidades que demandan de una atención particular.

La presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en un aula regular hace que el material didáctico resulte aún más relevante, dado que al interactuar con éste el niño, niña o adolescente se acerca al aprendizaje por sus propios medios, es decir, el material didáctico se convierte en un estímulo. Sin embargo, hasta en la valoración pedagógica de los estudiantes con discapacidad intelectual de la IE CEINAR se hacen invisibles elementos como laberintos, fichas de relacionamiento, rompecabezas, juegos de escalera con imágenes, fichas gráficas de secuencia, bloques plásticos, figuras geométricas, geoplanos, bloques lógicos, entre otros recursos que facilitaron el acercamiento del estudiante al conocimiento.

En síntesis, la IE CEINAR adolece del material didáctico necesario y suficiente para brindar una educación inclusiva de calidad, en tanto que el poco que hay se encuentra en el nivel de preescolar y ha sido creado por las propias docentes de aula a partir de la autoformación a la que se han visto abocadas. De otro lado, están los docentes de aula quienes a pesar de tener en el aula regular estudiantes con discapacidad intelectual desarrollan los contenidos haciéndolos parte de un todo y argumentan que la falta de recursos didácticos hace que se dificulte la práctica con los estudiantes que requieren una atención especial; en ese momento, es cuando acuden al docente de apoyo. El docente de apoyo por su parte cumple con la tarea administrativa de producir documentos como el DUA y el PIAR para responder desde la institucional a formalismo de ley, sin que los planteamientos y sugerencias consignadas en estas herramientas pedagógicas

constituyan una fuente de consulta, de apoyo y menos recursos para la planeación de aula. Finalmente, el material pedagógico en su inexistencia carece de total pertinencia.

## **6. DISCUSIÓN INVESTIGATIVA**

En la generalidad de las investigaciones que tienen lugar en el campo educativo se parte del precepto de la educación como derecho fundamental, no solamente existe registro de ello en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino que también es taxativo en la Constitución Política de Colombia, en la Ley General de Educación y por supuesto en la promulgación de los derechos de los niños y niñas. De igual manera, cuando se habla de niños y niñas en situación de discapacidad también encontramos un Derecho Universal que los protege el cual está consignado en el artículo 7 y es precisamente que ninguna persona será objeto de discriminación. Podría decirse entonces, que el derecho a la educación es el cimiento de la política pública de la educación inclusiva a través de la cual se han definido los criterios y lineamientos para la prestación del servicio educativo a niños y niñas en situación de discapacidad.

Antes de implementar aulas regulares inclusivas, los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, dadas sus condiciones físicas y/o cognitivas, eran inscritos en instituciones especializadas en este tipo de atención, ejemplo de ellas eran institutos con INSOR, INCI, por mencionar algunos, espacios cerrados al contacto con niños y niñas cuyas habilidades y destrezas tenían un nivel de desarrollo distinto. Luego, las políticas educativas encaminadas a promover la inclusión fijaron su mirada al aula ordinaria, esto llevo a pensar igualmente en Proyectos Educativos Institucionales inclusivos, ejemplo de ellos son las guías de autoevaluación implementadas por el Ministerio Educación Nacional a partir de las cuales los establecimientos

educativos valoraban a través de encuestas a la comunidad educativa y la verificación de la infraestructura educativa que tan inclusiva estaba siendo la institución. Aunque más allá de ello, era importante conocer qué acontecía al interior de las aulas.

La puesta en práctica de estrategias metodológicas compartidas a través de la co-enseñanza, resulta ser un mecanismo que contribuye al desarrollo de habilidades y destrezas individuales en la medida que se reconocen las necesidades particulares de cada sujeto, así mismo, lo es el trabajo colaborativo y cooperativo donde el encuentro de inteligencias múltiples, confluyan para construir en conjunto; para ellos es importante que el docente pueda crear talleres, programas y proyectos pensados desde el reconocimiento de la individualidad, toda vez que la inclusión no es igual a integración, un aula inclusiva es aquella donde las características e intereses de cada estudiante se atiende en igualdad de condiciones y ello resulta inviable si persiste en las escuelas un plan de estudios, una planeación de aula y una prácticas pedagógica homogenizante.

Si como lo afirma la UNESCO, algunos de los objetivos de la educación inclusiva es eliminar las barreras de acceso a la educación y promover la aceptación de la diferencia; una de las acciones a emprender es el aseguramiento de la capacidad instalada en las instituciones educativas, ¿a qué hace referencia esta afirmación?; Beltrán (2011) propone y desarrolla siete (7) principios de calidad de la educación inclusiva, entre ellos formación docente y flexibilidad en la gestión de recursos. En estos principios se encuentran las categorías de docente de aula, docente de apoyo pedagógico, prácticas pedagógicas y materiales didácticos. Un docente de aula puede ser descrito como aquel sujeto formado en una disciplina específica (matemáticas, ciencias sociales, inglés, lenguaje, por mencionar algunas) o interdisciplinar en el caso de los licenciados de básica primaria, quienes en su práctica están en la capacidad de orientar todas las áreas.

Luego, están los docentes de apoyo pedagógico a quien se asignan funciones específicas generalmente orientadas a asegurar que los estudiantes en situación de discapacidad reciban una educación que responda a sus necesidades, en este sentido se convierten en tutores, gestores y orientadores de buenas prácticas; prácticas que se fortalecen con el apoyo de recursos y materiales didácticos pertinentes para el desarrollo de capacidades y habilidades y en los niños, niñas y adolescentes. Hasta aquí hemos hablado brevemente de algunas de las categorías, ahora, ¿cómo se garantiza la formación y la flexibilidad de los recursos? La aplicación de los instrumentos de investigación implementados en el estudio de caso que nos convoca arrojó resultados que pondrían abrir un amplio debate alrededor de los efectos e impactos que las instituciones educativas están provocando en la calidad de la educación que reciben los estudiantes en situación de discapacidad, para el caso puntual, discapacidad intelectual o cognitiva. Además del desarrollo de habilidades y destrezas en su reconocimiento como sujetos sociales de derecho.

Los resultados de la investigación permiten describir un docente de aula que antepone su autonomía en la planeación de clase y mantiene una crítica permanente a lo que llama falta interés del estado por entregar las herramientas y los recursos necesarios para garantizar una “verdadera” inclusión educativa, al mismo tiempo ven en el docente de apoyo una figura asistencial prevista para resolver de manera individual las situaciones de los estudiantes que “se salen de control” o sencillamente no logran el rendimiento esperado, finalmente, aluden falta de tiempo y condiciones pedagógicas óptimas para prestar un servicio educativo de calidad. En medio de estas características, el panorama en las aulas continúa siendo homogenizante a pesar de que desde el Ministerio de Educación Nacional se han desarrollado capacitaciones orientadas a la importancia de reconocer la diferencia, las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y

la caracterización de niños, niñas y adolescente que interactúan en un mismo salón de clases, como punto de partida para la identificación de las estrategias pedagógicas. Frente a la formación que han recibido, algunos docentes afirman haber asistido a capacitaciones para hablar del tema de inclusión educativo, no obstante, a su juicio éstas resultan insuficientes si se tiene en cuenta la complejidad de la atención que deben recibir los estudiantes en situación de discapacidad, insisten en que las necesidades educativas personales, en el marco de barreras de aprendizaje son complejas y deberían ser atendidas por un especialista. Agregan a sus argumentos, falta de materiales adecuados para el desarrollo de clases lúdicas con didácticas diversas que acercan al estudiante con el conocimiento de tal manera que se alcancen los objetivos de aprendizaje.

Las anteriores podrían catalogarse como posturas cerradas que poco o nada contribuyen al mejoramiento de la atención educativa, se percibe en los docentes de aula un estacionamiento en zona de confort donde la invención de justificaciones respaldan su aparente compromiso con las necesidades educativas inclusivas, dada la existencia de materiales didácticos que han sufrido deterioro sin ni siquiera ser utilizados y otros que por ser considerados insuficientes para el número de estudiantes presentes en el aula, tampoco se utilizan.

En la otra orilla están los docentes de apoyo pedagógico asignados a las instituciones educativas, a primera vista, podría decirse que su desempeño lo ubica como actor relevante en la adaptación del currículo inyectando a éste elementos pedagógicos flexibles para facilitar y dinamizar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, para el caso de la institución educativa CEINAR. Sin embargo, el apoyo pedagógico en el aula, el trabajo colaborativo con otros docentes, la evaluación y el seguimiento a la aplicación de sus orientaciones, su contribución al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes con discapacidad intelectual, se desdibujan tras la formulación de documentos

como el DUA, el PIAR o el PMI. Van perdiendo su esencia alejándose de la verdadera razón por la cual fueron postulados para estar en esa institución educativa. El docente de apoyo pedagógico se ha convertido en algunos casos en una figura administrativa cuya función es apoyar a la dirección en la entrega de informes y documentación que sustenten la prestación del servicio de educación inclusiva, pero que en esencia sus conocimientos sobre la temática se quedan para sí mismos, puesto que no hay espacios para compartir y muchos menos para intervenir en el trabajo de un docente de aula que por contrario se siente violentado en su autonomía.

La garantía del derecho a la educación va más allá de discernir sobre el acceso, la cobertura y la calidad, es un llamado a pensar en el estudiante como protagonista activo de su proceso de aprendizaje, en una educación que responde a una realidad social, cultural y económica no solamente del entorno institucional sino también el de las familias que confluyen en el establecimiento educativo, obliga al compromiso y participación activa de la sociedad en su conjunto.

Acercando la discusión a la pregunta de investigación, recordemos que el Decreto 366 de 2009 asigna responsabilidades a las entidades territoriales para garantizar la atención educativa de las personas en situación de discapacidad, parte de cumplir con esta premisa se logra con la asignación de docentes de apoyo pedagógico a los establecimientos educativos que así lo requieren, a su vez estos docentes tiene entre otras funciones la de brindar orientaciones pedagógicas al docente de aula, las cuales están respaldadas por el Decreto antes mencionado, todo ello con el objetivo de avanzar en la garantía de derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes para el caso con discapacidad intelectual, además de impulsar la flexibilización del currículo, los planes de estudio y los procesos evaluativos, no obstante, todo parece quedarse en el tecnicismo de la norma toda vez que la realidad de la que da cuenta los hallazgos de la

investigación dista de un compromiso real por atender con criterios de calidad de la educación inclusiva. Más allá de facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad intelectual a un aula regular, se podría decir que sólo algunos docentes como es el caso de las áreas técnicas y el nivel de preescolar demuestran interés por flexibilizar su práctica con el apoyo de recursos y ayudas didácticas para incentivar una mayor participación, reconocimiento y desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes.

Llama la atención lo referido en el artículo 10 del Decreto 366 de 2009, donde se indica que corresponde a los docentes de apoyo pedagógico la elaboración de los “protocolos de ejecución, seguimiento y evaluación” de las actividades pedagógicas **en conjunto con los docentes de grado**, así mismo, en la conceptualización de la práctica pedagógica se hablaba del docente cumpliendo un rol que trasciende la orientación de una clase para asumir la responsabilidad de transformar vidas, restablecer y garantizar derechos, además de dar respuesta a los intereses de los niños, niñas y adolescentes que demandan una atención especial. En contraste con los lineamientos normativos expedidos en Colombia y la conceptualización que sustenta el presente estudio de caso, recordemos la experiencia en la Región de Murcia citada por (Abellán Rubio, J; Arnaiz Sánchez, P & Alcaraz García, S., 2021) donde fue posible comprobar que la falta de coordinación y trabajo articulado entre el docente de aula y el docente de apoyo pone un riesgo la inclusión educativa, en la medida que anula la oportunidad de formular estrategias conjuntas e interdisciplinarias que permitan romper las barreras de relacionamiento interpersonal de los estudiantes y el reconocimiento de saberse inmersos en un mundo multidimensional. Aun cuando la Región de Murcia está ubicada en el país vasco a varios kilómetros de Colombia cruzando el océano, encontramos que la educación inclusiva en una provincia como Neiva puntualmente en la Institución Educativa CEINAR está igualmente en

riesgo. Si el vocablo incidir es sinónimo de influenciar, provocar algún efecto o impacto, los datos obtenidos durante el trabajo de campo arrojan con resultados prácticas pedagógicos que funcionan como islotes en medio de un archipiélago donde expresiones como “se hace lo que se puede con el poco material que nos entregan”, se convierte en mares de tal profundidad que imposibilitan el encuentro, el intercambio de experiencias, el trabajo interdisciplinar y colaborativo, la reflexión pedagógica con enfoque constructivo, alejando al docente del deber ser frente al compromiso social asumido el día que juro ante Dios y ante la patria trabajar por una sociedad más justa. Y por el contrario, la calidad de la educación inclusiva y el bienestar de los niños y niñas con discapacidad intelectual permanecen en riesgo hasta tanto no se toman acciones claras y concretas frente a la interacción que debe existir entre el docente de apoyo y el docente de aula, además de abrir en el aula espacios de convergencia y trabajo colaborativo entre los actores que tienen a su cargo impulsar procesos de enseñanza y aprendizaje que redunden en el corto, medio y largo plazo en una mejor calidad de vida para los estudiantes y sus familias.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones que se derivan de la investigación cuyo objetivo es identificar la incidencia de las orientaciones pedagógicas y didácticas del docente de apoyo pedagógico en el ejercicio de la práctica pedagógica del docente de aula que acompaña el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual en la IE CEINAR, están relacionadas directamente con el desarrollo y análisis de los datos en función de los objetivos específicos y las categorías que sustentan el estudio de caso. Por lo anterior, y luego de realizar la codificación respectiva de los datos para llegar a los resultados es posible afirmar que:

✚ Las estrategias didácticas le permitan al docente determinar el cómo acercar a sus estudiantes a la comprensión, interpretación, análisis y aplicación del conocimiento; por lo tanto, entendidas como un conjunto de elementos interrelacionados que proporcionan información para responder al objetivo, las estrategias didácticas guían el proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida que se reconoce la riqueza en la diversidad de acciones y recursos pedagógicos para tal fin, máxime si se trata de brindar atención educativa de calidad a niños, niñas y adolescente con discapacidad intelectual. No obstante, aunque este concepto es claro para los docentes de aula y los docentes de apoyo, las características de relación dispersa que acompañan a estos actores educativos ponen en riesgo la identificación y puesta en práctica de las estrategias didácticas y pedagógicas pertinentes ajustadas a las necesidades de los estudiantes focalizados en esta investigación.

✚ Podría decirse que los recursos didácticos constituyen el complemento de la estrategia pedagógica y en ese orden correlacional, potencializan la práctica pedagógica en la medida que le inyecta al conocimiento elementos prácticos para lograr su comprensión. En el entendido de que el docente de apoyo pedagógico asignado a las instituciones educativas -

autorizadas inicialmente para brindar el servicio de educación inclusiva -, han desarrollado las competencias para atender las necesidades educativas especiales, éste rol docente debe jugar un papel relevante en la planeación pedagógica, no obstante, vemos en los resultados de la investigación que la realidad dista de los lineamientos establecidos por las políticas de inclusión y se reduce a un rol asistencialista para responder a fines administrativos del establecimiento educativo y asistencialista pedagógico para la atención de situaciones particulares, sin la posibilidad de realizar una intervención directa en el aula. Luego, los aportes entregados por el docente de apoyo pedagógico que harían la diferencia entre una educación homogenizante y una educación con enfoque diferencial, se desdibujan entre la formulación del PIAR y el DUA.

✚ La investigación arroja dos realidades, la primera corresponde al planteamiento conceptual de la estrategia pedagógica, los recursos didácticos y la normativa que establece las funciones de los docentes de aula y los docentes de apoyo pedagógico; aspectos que abordados en su conjunto aseguran condiciones óptimas para prestar un servicio educativo con criterios de inclusión que responde desde su particularidad a las necesidades educativas especiales y coloca en el centro del proceso de aprendizaje al estudiante, dada la diversidad de estrategias que se han creado para incentivar la innovación pedagógica, además de las capacidades formativas de los docentes desde cada una de las especialidades. La segunda realidad va ensanchando la brecha de la calidad educativa especialmente en la atención a las NNE, puesto que dejan ver un docente de aula encerrado en su círculo de competencia pedagógica donde la intromisión de un tercero podría sacarlo de una zona de confort donde tendrá que exigirse para hacer de su práctica un proceso innovador, donde el reconocer en el otro la posibilidad de crecer pedagógicamente puede ser considerado una invasión a su autonomía y en ese sentido, el centro del aprendizaje deja de ser el estudiante. En medio de esta segunda realidad cobran valor los planteamientos de Ronald

Feo (2010) al reconocer la responsabilidad de los docentes en el manejo de los elementos esenciales para el diseño de la estrategia pedagógica, en dirección a una práctica de aula que permita al estudiante acercarse al conocimiento de manera autónoma, desde la exploración de sus capacidades con el apoyo didáctico que cada actividad demanda.

✚ Mientras el docente de apoyo continúe anclado a un escritorio limitando su accionar a la formulación de un DUA y un PIAR cuyos elementos pedagógicos llegan a la administración del sistema educativo para cumplir con el requisito, pero que se desconoce u omite en la flexibilización curricular, la programación de área y la planeación de aula, seguiremos hablando de educación inclusiva en un sentido utópico. Toda vez que el desencuentro pedagógico entre el docente de apoyo y el docente de aula dejan ver las orientaciones pedagógicas del primero como un recurso sin importancia, en tanto, que el docente de aula asegura carecer de las herramientas pedagógicas y didácticas suficientes para brindar educación que a su juicio demandan los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, siendo reiterativos en que las NEE requieren de escenarios especiales y profesionales especializados.

✚ La interdisciplinariedad es un tema que viene siendo desarrollado e impulsado por el Ministerio de Educación Nacional y algunas corrientes pedagógicas; desde estrategias como los Proyectos Pedagógicos Productivos, los proyectos transversales, la planeación por proyectos, preguntas problematizadoras y otros tantos enfoques a través de los cuales se busca incentivar la reducción de brechas, los aprendizajes significativos, el trabajo colaborativo, para lograr que el estudiante sea protagonista del proceso, llegue al conocimiento desde saberes previos, lo transforme y aplique a su cotidianidad, sin embargo, el camino transitado para articular los diferentes enfoques de pensamiento, enfoques pedagógicos y enfoques disciplinares, continúa siendo escabroso, ante la existencia de una frontera imaginaria creada por las áreas, asignaturas

y/o materias académicas. Es necesario motivar en el docente un cambio de actitud frente a la inclusión, toda vez que la educación inclusiva no se reduce a aceptar la diferencia, sino cómo desde la diferencia se construye una sociedad justa y equitativa.

## RECOMENDACIONES

Como quedó establecido en el análisis de los datos para lo cual fueron confrontados con los objetivos, luego la discusión investigativa hasta llegar a las conclusiones; la manera como inciden las orientaciones pedagógicas del docente de apoyo sobre la práctica pedagógica del docente de aula en el caso de la IE CEINAR dista de ser armónica y articulada, debido a factores que algunos casos están relacionados con la actitud de los docentes, con el incumplimiento de funciones establecidas por la normatividad, por una equivocada interpretación del deber ser del docente de apoyo, por ausencia de espacios para la formación y al mismo tiempo poca aplicación de lo aprendido y otros factores que han tenido su momento de análisis durante el desarrollo de esta investigación.

A partir de lo anterior, y teniendo en cuenta la importancia de concertar y concentrar al equipo docente en acciones pedagógicas que garanticen una educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, pero que además sea sujetos de derecho y se promueva en ellos un desarrollo integral, la investigación propone algunas recomendaciones argumentadas a continuación.

✚ En principio, derivado del vocablo estrategia pensaríamos que su formulación requiere de una estrategia. Ahora bien, llevado este término al campo de la educación sería posible pensar en un docente estratégico como aquel que hace uso efectivo y eficiente de los recursos didácticos para alcanzar los objetivos de la planeación de aula, sin limitar la práctica a la dotación institucional e inyectar a su ejercicio docente una actitud propositiva y creativa mediante el aprovechamiento de los recursos del entorno. Esta característica desarrollada por un docente de aula, en cooperación con las orientaciones dadas por el docente de apoyo asegurarían prácticas pedagógicas exitosas en el logro de aprendizajes significativos.

✚ Si bien durante la formación universitaria de un docente se hace un acercamiento y profundización a la pedagogía, ello no significa que su proceso de aprendizaje se agote con la obtención de un título, llámese pregrado, posgrado u otros. Teniendo en cuenta que el conocimiento es algo inacabado, es importante que en ellos se promuevan procesos de formación continuada máxime cuando cada día se entregan nuevas responsabilidades a la educación bajo el criterio de formación integral. Por lo tanto, se recomienda disponer desde la institución educativa, espacios de aprendizaje permanente, que podrían ser organizados en las semanas de desarrollo institucional de las cuales dispone el establecimiento educativo.

✚ Es importante que la institución educativa CEINAR de cumplimiento a las políticas educativas dispuestas por el Estado para garantizar la educación inclusiva. Empezando por lo establecido en el Decreto 1421 de 2017, donde se establecen las funciones que deben cumplir los docentes de apoyo, así mismo, el Decreto 366 de 2009 a partir del cual se hace un llamado a avanzar en la flexibilización y adaptación del currículo y todo cuando ello implica tomando como punto de referencia las orientaciones y lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional. Por nombrar algunas de las descritas en el marco normativo, que fueron formuladas en respuesta al compromiso del país con las metas de educación para el siglo XXI y los objetivos de desarrollo sostenible.

✚ El periodo de pandemia dejó lecciones aprendidas importantes para el proceso de planeación curricular, en varias regiones del país los docentes se encontraron en la virtualidad para encontrar puntos de encuentro desde los objetivos de aprendizaje del área, de la mano del plan de estudios avanzaron en ejercicios de integración curricular, teniendo de presente las condiciones adversas que empezaron a enfrentar los estudiantes lejos de las aulas, de tal manera que la flexibilización en el currículo y en los procesos de evaluación se hicieron evidentes. De

esta manera, los estudiantes fueron observando cada una de las áreas como parte de un todo, los contenidos desarrollados tuvieron un enfoque sobre problemas reales donde el aporte de cada área permitía encontrar la solución, permitió en algunos casos el desarrollo del pensamiento crítico, al igual que el pensamiento creativo y otra serie de aspectos que contribuyeron a mejorar en algunos estudiantes su proceso de aprendizaje. Sin embargo, regresados a la presencialidad de las clases, el camino recorrido en materia de interdisciplinariedad sencillamente se borró como las huellas en la arena, regresando al desarrollo de clases desde el criterio individual de cada docente. Todo esto, para decir que dadas las experiencias significativas que han surgido con la interdisciplinariedad, en el caso de la atención de estudiantes con discapacidad intelectual demanda por parte de los docentes apertura a la innovación de procesos curriculares en colaboración con los docentes de apoyo, dada las competencias que les asiste a estos últimos en la atención de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad.

 En línea con el cumplimiento de las políticas educativas orientadas a garantizar la inclusión en el aula regular de niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, desde la investigación se hace una llamado a la institución educativa CEINAR para que la comunidad educativa como corresponsable de la formación integral de los estudiantes con discapacidad intelectual, indaguen, conozcan y exploren experiencias exitosas en educación inclusiva que les permita identificar estrategias pedagógicas que contribuyan al mejoramiento continua de la práctica de aula y logro traspasar la barrera que separa el rol del docente de apoyo pedagógico y el del docente de aula.

 Igualmente, se invita a la institución educativa y a su equipo de directivos y docentes a conocer las experiencias adelantadas por las Fundación Colombianos por la Inclusión, Saldarriaga Concha organización desde la cual se propone la conformación de un Comité de

Inclusión en las instituciones educativas, cuyo principal objetivo es evaluar objetivamente los efectos de la implementación del Decreto 1421 de 2017, pero además a partir de los resultados evaluativos, poder tener la oportunidad como agentes educativos directos de proponer de ser necesarios ajustes al mismo. No sin antes, valorar como en un análisis de fortalezas y debilidades, lo que la institución educativa realiza en pro de lograr aprendizajes significativos en los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual.

✚ Es importante trabajar con el cuerpo docente en la apropiación conceptual pero sobre todo práctica de lo que implica acompañar la educación integral de los estudiantes con discapacidad intelectual, y como las estrategias pedagógicas y los recursos didácticos debidamente identificados e implementados se convierten en una herramienta poderosa para acercarse al conocimiento y para ellos requieren del apoyo de profesionales expertos, sin que esto trasgreda su compromiso social con la formación de las nuevas generaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán Rubio, J; Arnaiz Sánchez, P & Alcaraz García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 237-249.
- Ángela Goretti Perdomo Mosquera; Nicolás Herrera Cabrera, Ronald Ferney Virgüez Rodríguez, Zaidy Brigitte Garzón Quino. (14 de agosto de 2016). *Red Colombia de información científica*. Obtenido de Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa:  
[https://redcol.minciencias.gov.co/vufind/Record/RUMAN\\_b2aaa1e3f2f9f1bf0effafcecc99ba76](https://redcol.minciencias.gov.co/vufind/Record/RUMAN_b2aaa1e3f2f9f1bf0effafcecc99ba76)
- Barragán, R. C. (2022). *Tensiones en el rol del docente de apoyo en la educación inclusiva presentes en los municipios de Medellín e Itagüí*. Medellín:  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/30487>.
- Beltrán, L. J. (2011). La educación inclusiva. *Padres y maestros No.338*, 5-9.
- Caamaño Zambrano, R. M., Cuenca Masache, D. T., Romero Arcaya, A. S., Aguilar Aguilar, N. L. (2021). Uso de materiales didácticos en la escuela “Galo Plaza Lasso” de Machala: estudio de caso. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 318-329.
- Colegio. (2022). [https://ceinar.edu.co/wp-content/uploads/2022/10/PEI-2022\\_compressed.pdf](https://ceinar.edu.co/wp-content/uploads/2022/10/PEI-2022_compressed.pdf).
- Colombia, C. d. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C: Asamblea Constituyente.

Colombia, C. d. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá D.C: Congreso Nacional de la República de Colombia.

Colombia, M. d. (2017).

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>.

Colorado, Mariuxi Elisbeth Espinoza & Mendoza, Francisco Samuel Moreira. (mayo-junio de 2021). *SciELO*. Obtenido de El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual:

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000300312&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000300312&script=sci_arttext)

DANE. (2022). *Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia*. Bogotá.

Dueñas, B. M. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 21, núm. 2, pp. 358-366.

Edson Valverde López; Serlubia Karin Rodríguez Antayhua; Flora Cardoso Villacorta; Elvis Efrain Miranda Córdova; Robert Julio Contreras Rivera. (2022). Inclusión Educativa y práctica pedagógica en las Instituciones Educativas de básica regular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar (En línea)*, 5823.

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 220-236.

Flórez, J. B. (30 de 11 de 2018). La comprensión actual de la discapacidad intelectual. *Sal terrae: Revista de teología pastoral*. Tomo 106, N° 1234, 479-492. Obtenido de dialnet.unirioja.es: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6446287>

Freitas, M. C. (2023). *SciELO*. Obtenido de EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIFERENÇAS ENTRE ACESSO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>

García, B. A. (2023). Cambiando el paradigma inclusivo: Las necesidades educativas personales. *Revista Brasileira de Educacao Especial No.29*, 147-160.

Gerardo, E. S. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, N° 12*, 26-46.

Gerardo, E. S. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta No.46*, 17-24.

González, G. R. (2022). Importancia de estrategias didácticas para abordar la inclusión en el aula: oportunidad de transformar. *Experiencias Investigativas y Significativas / Vol. 8 / No. 8*, pp. 165 - 174.

*Institución Educativa CEINAR*. (27 de 11 de 2023). Obtenido de <https://ceinar.edu.co/gestion-directiva/>

Jiménez Lorza, D. L., & Vásquez Jiménez, Y. S. (2018). *Prácticas Pedagógicas Inclusivas en la Institución Educativa Ciudadela Académico*. Guadalajara Buga-Valle: [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7848/1/UVD-TEDI\\_JimenezLorzaDianaLucia\\_2018.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7848/1/UVD-TEDI_JimenezLorzaDianaLucia_2018.pdf).

Laura Espinoza, Karen Hernández & Diana Ledezma. (2020). *Prácticas inclusivas del profesorado en las aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo*. Obtenido de scielo.co: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>

López, M. L. (Julio de 2018). Aprendiendo de la perspectiva de las Necesidades Educativas Especiales en alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Internacional de apoyo a la*

*inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad. Vol.4, núm.2, 126-136. Obtenido de*  
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=574660906011>

Martins, G. P. (17 de 10 de 2023). *ScieELO*. Obtenido de POR QUE DEVEMOS ABANDONAR  
A IDEIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: <https://doi.org/10.1590/ES.260386>

Mata, S. L. (28 de mayo de 2019). *Investigalia*. Obtenido de El enfoque cualitativo de  
investigación: [https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cualitativo-de-](https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cualitativo-de-investigacion/)  
[investigacion/](https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cualitativo-de-investigacion/)

Mel Ainscow & Gerardo Echeita Sarrionandía. (2011). La educación inclusiva como derecho.  
Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.  
*Tejuelo, n° 12, 26-46.*

Moreno, I. H. (2017). *EDUCREA*. Obtenido de La Utilización de Medios y Recursos Didácticos  
en el Aula: <https://educrea.cl/la-utilizacion-medios-recursos-didacticos-aula/>

Nieto Martínez, Sandra Ivonne & Pérez Pérez, Pedro Antonio. (2012). La integración de alumnos  
con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa de la*  
*REDIECH, 52-62.*

Perdomo et al. (2016).

[https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/2793/Virguez\\_Rodriguez](https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/2793/Virguez_Rodriguez_Ronald_Ferney_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)  
[\\_Ronald\\_Ferney\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y.](https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/2793/Virguez_Rodriguez_Ronald_Ferney_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ramírez, L. U. (2016). *Las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación*  
*básica primaria que apuntan a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad*  
*en el municipio de arboletes. Arboletes. Antioquia:*  
[https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2865.](https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2865)

Riascos Azaín, Gloria Alicia; Riascos Azaín, Laura Luz; López Calvache, Claudia Elena. (28 de 11 de 2023). *Repositorio Institucional Universidad de Manizales*. Obtenido de Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social de niños, niñas y jóvenes en una institución educativa de la comuna cinco en el municipio de Pasto:

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/212>

Rodríguez Antayhua, S. K., Cardoso Villacorta, F., Valverde López, E., Miranda Córdova, E. E., & Contreras Rivera, R. J. (2022). Inclusión educativa y practicas pedagógicas en las instituciones de básica regular. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5823-5833.

Rodríguez, P. I. (2015). *UNA MIRADA A LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS EN LA EDUCACION INCLUSIVA. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.

Strauss, A. L. (1968). El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa. *Fuerzas Sociales, Volumen 46, Número 4*, 555.

Tobón Sergio; Martínez Jorge Eduardo; Valdéz Rojo Eliseo; Quiriz Tania. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *ESPACIOS. Vol. 39 (Número 53)*, 31-47.

UN.org. (25 de 10 de 2023). *Naciones Unidas. Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano*.

Obtenido de La Declaración Universal de los Derechos Humanos:

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human->



**ANEXOS**

ANEXO A CONSENIMIENTO INFORMADO PARA LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACION

ANEXO B MATRIZ DE ORDENAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS POR EL TRABAJO DE CAMPO

ANEXO C FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL PEI

ANEXO D FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL MANUAL DE CONVIVENCIA

ANEXO E FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL (PMI)

ANEXO F FICHA DE REVISIÓN PLAN OPERATIVO ANUAL (POA).

ANEXO G WORD

COFFE.....

.....

ANEXO H OBSERVACION NO PARTICIPANTE

.....

ANEXO I REVISION DE MATERIAL DIDACTICO

.....

ANEXO J. GUÍA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN OBJETIVO 1

ANEXO K. GUÍA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN OBJETIVO 2

ANEXO L. GUÍA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN OBJETIVO 3

## Anexo A. Consentimiento informado

Yo \_\_\_\_\_ identificado (a) con cedula  
de ciudadanía \_\_\_\_\_

número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ en

calidad de docente doy mi consentimiento para participar voluntariamente en esta investigación manifiesto que he sido informado(a) y me explicaron el objetivo de la investigación y las actividades que allí se desarrollen. Me queda claro que me puedo retirar de la investigación cuando lo considere, sin que esto me perjudique. Y autorizo a las investigadoras Derly Yurany Conde Perdomo y Maricela Bastidas Lozano maestrantes y asesora de tesis Dra. Catalina Trujillo Venegas, adscritas al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada por las estudiantes con fines académicos. en la Investigación Incidencia del ejercicio del maestro de apoyo en la práctica pedagógica del maestro de aula de en la I.E Ceinar de Neiva: Un estudio de Caso

si surge alguna inquietud las puede dirigir a Maricela Bastidas Lozano y Derly Yurany Conde Perdomo a los correos conderly@gmail.com maribas@gmail.com o números de celular o WhatsApp 3112008423 o 3115716093

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

ACERCAMIENTO AL CONTEXTO EDUCATIVO.





## Anexo B. Matriz de ordenamiento de las actividades propuestas para el trabajo de campo.

OBJETIVO ESPECÍFICO	MOMENTO DE SISTEMATIZACIÓN	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	OBJETIVO	MÉTODO
Identificar la incidencia de las orientaciones pedagógicas y didácticas del docente de apoyo pedagógico en el ejercicio de la práctica pedagógica del docente de aula que acompaña el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual en la IE CEINAR.	Punto de partida	Acercamiento al contexto	D.DAPJID1 Secretaria rectora	Conocer el número de docentes con que cuenta la institución educativa y cuántos de ellos cumplen el rol de docentes de apoyo.	Entrevista a los docentes
	Primera fase de la investigación	Revisión del Proyecto Educativo Institucional	D.DAJID1 D.DAC2	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Obtener información para el diligenciamiento de la matriz de revisión documental PEI.</li> <li>* Obtener la información para el diligenciamiento de la ficha de revisión documentación institucional manual de convivencia</li> <li>* Obtener la información para el diligenciamiento de la ficha de revisión Plan Operativo Anual (POA).</li> <li>* Obtener la información para el diligenciamiento de la ficha de revisión documentación institucional (PMI).</li> </ul>	Revisión Documental
	Segunda fase de la investigación	World Coffe	Docentes	Propiciar un espacio para compartir sus conocimientos, vivencias, experiencias y saberes entre los docentes.	Generar una conversación entre los docentes de aula docente de apoyo y sobre sus experiencias en la inclusión.

		Observación no participante	Docente 4. E V M Docente 2. E V M D.A preescolar JT Docente 3= A.P. P Docente 4. C. P.S. M	Observar la incidencia del ejercicio del docente de apoyo en la práctica pedagógica del docente de aula.	Ficha de observación.
Fase tres de la investigación.	Revisión del material didáctico.	T.D.C DRT INVEST		Establecer la idoneidad del material pedagógico utilizado por el docente de aula con relación a los lineamientos dados por el maestro de apoyo.	Ficha de revisión de material didáctico.

## Anexo C. Ficha de revisión documentación institucional PEI.

FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL PEI			
PROYECTO: Incidencia del ejercicio del docente de apoyo en la práctica pedagógica del docente de aula de en la institución educativa CEINAR de Neiva: Un estudio de Caso.			
Nombre de los investigadores: Derly Yurany Conde Perdomo y Maricela Bastidas Lozano			
Fecha: 25/05/2023	Lugar: I. E CEINAR	Hora de inicio: 08:00 a.m.	Hora de finalización: 10:00 a.m.
Con Base a la Estructura del Proyecto Educativo Institucional (PEI)			
Objetivo: Identificar en la normativa institucional el enfoque inclusivo y la relación entre las funciones del maestro de apoyo y las practicas pedagógicas del docente de aula.			
Ítems a revisar en Componente Pedagógico/Gestión Académica (con base a la guía 34 De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento del MEN P. 16, 27 29 y 30) - transversalizando con el Decreto 1421 de 2017. <a href="https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-177745.html">https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-177745.html</a> <a href="https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040">https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040</a>			
COMPONENTE PEDAGÓGICO			
GESTIÓN ACADÉMICA		ANÁLISIS	
Prácticas de aula: En las metas de la planeación pedagógica se establecen procesos que conlleven a promover distintas experiencias en el desarrollo del aprendizaje (implementación del DUA).			
Hay apropiación de prácticas flexibles que evidencien mayor participación del educando en el proceso de construcción del aprendizaje.			
Gestión de Aula: Los planes de aula permiten evidenciar la estrategia pedagógica que guía el proceso de formación de los estudiantes (Implementación del DUA).			

<p>Seguimiento Académico: Verificar si se definen en el SIEE claramente las estrategias de apoyo pedagógico necesarias para la superación de debilidades de los estudiantes (DUA y PIAR).</p>	
<p>Constate si en el PEI se definen claramente criterios, procesos y procedimientos de evaluación y promoción, que valoren los aprendizajes de los estudiantes, atendiendo a sus avances individuales. (Comisiones de Promoción y Evaluación).</p>	
<p>El SIEE presenta la evidencia de las acciones de seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes durante el año escolar, incluyendo seguimiento en la realización e implementación del DUA (diseño universal del aprendizaje) y PIAR (plan individual de ajustes razonables).</p>	No, no se contempla en el PEI.
<p><b>COMPONENTE ADMINISTRATIVO GESTIÓN ADMINISTRATIVA</b></p>	
<p>Función del Docentes de apoyo. 3. Realizar sugerencias sobre las metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular e implementación de adecuaciones pertinentes, evaluación de logros y promoción, para ser presentadas al consejo académico como guía para los docentes de grado y de área. 7. Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran. 10. Apoyar a la dirección en procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva. 11. Apoyar a los docentes de grado de Renaciendo y la sede CEINAR jornada tarde, en la elaboración de los Dispositivos Universales de Aprendizaje DUA y Planes Individuales de Ajuste Razonable PIAR para el seguimiento y evaluación de los estudiantes que presentan discapacidad. P. 136 – 137.</p>	
<p>Análisis general de la fase 1. Se maneja un modelo Psicoeducativo- Enfoque Pedagógico Socio Cognitivo, refiere el documento en la página 6 manejar currículos adaptados. En la Pagina 80 se menciona el arte en escena para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Colegio CEINAR. Con lo anterior se puede precisar que el colegio viene manejando la educación inclusiva con el anterior enfoque y está transitando aun en incorporar la normatividad establecida desde el Ministerio de Educación Nacional. Pese a que ya en la estructura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) menciona la normatividad resaltando la función del docente de apoyo aún no se materializa en su totalidad.</p>	

## Anexo D. Ficha de revisión documentación institucional Manual de Convivencia.

<b>FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL MANUAL DE CONVIVENCIA</b>			
Nombre de los investigadores: Derly Yurany Conde Perdomo y Maricela Bastidas Lozano			
Fecha: 26 /05/2023	Lugar: I. E CEINAR	Hora de inicio: 8:00 a.m.	Hora de finalización: 09:00 a.m.
Objetivo: Describir las estrategias didácticas utilizadas en las prácticas pedagógicas del docente de aula en relación con las estrategias relacionadas en la educación inclusiva dadas por el docente de apoyo.			
Manual de Convivencia			
<p>Ítems a revisar - Principios del Manual de Convivencia respecto a la inclusión educativa Decreto 1421 de 2017 y la guía 34 Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013 – Apartado de acontecimiento pedagógico P. 41, 42 Y 43, Guía de la Corte Constitucional Guardianes de la Constitución al rescate del artículo 44 y Guía 34 Guía para el mejoramiento institucional de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento P. 17, 23 Y 28.</p> <p><a href="https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf">https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf</a></p> <p><a href="https://www.corteconstitucional.gov.co/constitucion-colombia-ninas-ninos/2022/05/26/guardianes-de-la-constitucion/">https://www.corteconstitucional.gov.co/constitucion-colombia-ninas-ninos/2022/05/26/guardianes-de-la-constitucion/</a></p>			
<b>ACONTECIMIENTO PEDAGÓGICO EN TORNO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR</b>		<b>ANALISIS</b>	
Dentro de la programación anual del establecimiento educativo promocionar evento donde se valore a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y seres útiles para la sociedad.			
Permitir la participación de los estudiantes de educación inclusiva y el reconocimiento en las izadas de banderas.			
La institución educativa fomenta talleres inclusivos dentro y fuera del aula con los educandos con el objetivo de formar a los estudiantes en el respeto por la diferencia.			
Revisar si en el manual de convivencia está contemplado las campañas de prevención contra el acoso escolar y la discriminación			
Dentro de los valores que potencia la institución educativa contempla:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto por la diversidad</li> <li>- Solidaridad</li> <li>- Equidad</li> <li>- Humanidad</li> <li>- Justicia</li> </ul>			

Cultura ciudadana	
En los escenarios del establecimiento educativo es visible el reconocimiento de la diversidad escolar.	
En el manual de convivencia escolar se incorpora estrategias en los componentes de promoción y prevención de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, con miras a fomentar la convivencia y prevenir cualquier caso de exclusión o discriminación debido a la discapacidad de los estudiantes. (Hoja N° 9 del Decreto 1421 de 2017).	
El docente de apoyo Iván, manifestó que está trabajando en Manual de Convivencia y está esperando que la rectora le dé el espacio para presentar la propuesta. El documentó está en proceso de actualización.	

## Anexo E. Ficha de revisión documentación institucional (PMI)

FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL(PMI)			
<b>MATRIZ GUÍA - REVISIÓN DOCUMENTAL</b> <b>PROYECTO:</b> Incidencia del ejercicio del maestro de apoyo en la práctica pedagógica del docente de aula de la Institución Educativa CEINAR de Neiva 2023: Un estudio de Caso			
Nombre de los investigadores: Derly Yurany Conde Perdomo y Maricela Bastidas Lozano.			
Fecha: 18/08/2023	Lugar: Institución Educativa CEINAR	Hora de inicio: 08:00 a.m.	Hora de finalización:
Con base al Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) Nota: se basa en 4 áreas de gestión (1 Directiva, 2 Académica, 3 Administrativa y 4 Comunitaria), como investigadoras solo nos detendremos en la gestión 3 y 4 Administrativa – Comunitaria.			
Ítems a revisar en Gestión Académica y Gestión Comunitaria (con base a la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional del MEN (p. 24, - transversalizado con el Decreto 1421 de 2017. <a href="https://mineducacion.gov.co/1621/articles-91093_archivo_pdf.pdf">https://mineducacion.gov.co/1621/articles-91093_archivo_pdf.pdf</a>			
Objetivo: Describir las estrategias didácticas utilizadas en las prácticas pedagógicas del docente de aula en relación con las estrategias relacionadas con la educación inclusiva dadas por el maestro de apoyo.			
GESTION DIRECTIVA			ANALISIS
Proceso: Direccionamiento estratégico y Horizonte Institucional Aspecto: Cultura institucional 1 EXISTENCIA La I.E a identificado algunas características de la cultura institucional (comportamientos, actitudes, valores) que requiere para el desarrollo de su direccionamiento estratégico.			
2. PERTINENCIA La institución educativa ha definido la cultura institucional (comportamientos, actitudes, valores) que se quiere impulsar en sus equipos instituciones para apoyar el desarrollo de su direccionamiento estratégico.			

<p>3. APROBACIÓN La cultura institucional deseada se evidencia en las acciones y los comportamientos de los diferentes equipos de trabajo y es considerada un componente fundamental los diferentes proyectos de la institución.</p>	
<p>4. MEJORAMIENTO CONTINUO La evaluación del direccionamiento estratégico incluye la valoración del impacto de la cultura institucional en el cumplimiento de los objetivos institucionales. Proceso: Mecanismos de comunicación Aspecto: identificación y divulgación de buenas practicas</p>	
<p>1 EXISTENCIA La institución, en algunas ocasiones, realiza reuniones para identificar cuáles son los desempeños o los procesos en el ámbito pedagógico y administrativo son los mejores; estas socializaciones, en algunos casos, inducen a los participantes a realizar cambios o ajustes en su trabajo.</p>	
<p>2. PERTINENCIA La institución cuneta con una política para identificar y divulgar tanto las buenas prácticas pedagógicas como las buenas prácticas en los procesos administrativos.</p>	
<p>3. APROBACIÓN La institución ha implementado un procedimiento para identificar, divulgar y documentar las buenas prácticas en los ámbitos pedagógico y administrativo; el intercambio de experiencias ha proporcionado acciones de mejoramiento tanto en lo pedagógico y administrativo.</p>	
<p>4. MEJORAMIENTO CONTINUO La institución evalúa periódicamente el impacto que tiene la socialización, documentación y apropiación de las buenas prácticas en los ámbitos pedagógicos y administrativos y realiza ajustes cuando estos son requeridos.</p>	
<p>GESTION ACADEMICA En este apartado se indaga por los elementos estructurales de la gestión académica, los aspectos básicos de las prácticas de aula, el seguimiento y evaluación. Se realiza a partir de tres dimensiones o aspectos: 1 DISEÑO CURRICULAR: hace referencia a aquellos aspectos necesarios para dar soporte, pertinencia y coherencia al trabajo de aula: plan de estudios, enfoque metodológico, evaluación y recursos para el aprendizaje 2 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: se relacionan con aquellos aspectos que amplían la capacidad de la institución para el desarrollo de su propuesta educativa en un marco de innovación e investigación, ellos son: la relación pedagógica, la planeación en el aula, el estilo pedagógico y evaluación en el aula. 3. EL SEGUIMIENTO ACADÉMICO: se ocupa de analizar las estrategias mediante las cuales se lleva a cabo el monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que los resultados de los estudiantes sean una fuente de retroalimentación tanto del desarrollo de sus competencias como de la gestión escolar en su conjunto. Para ello</p>	

se analizan: el seguimiento al ausentismo, el seguimiento de resultados académicos, el uso pedagógico de la evaluación externa, actividades de recuperación y apoyo pedagógico.	
Proceso: Diseño Curricular Aspecto: Plan de estudio 1 EXISTENCIA El Plan de estudios es un agregado de planes de área elaborados de forma aislada e individual y sin coherencia con lo estipulado al respecto en el PEI.	
2 PERTINENCIA Existe un Plan de estudios institucional que cuenta con proyectos pedagógicos y contenidos transversales, y en su elaboración se tomaron en cuenta las características del entorno, el PEI, los estándares y los lineamientos curriculares establecidos por el MEN.	
3 APROPIACIÓN Se cuenta con un Plan de estudios para toda la institución que, además de responder a las políticas trazadas en el PEI, los lineamientos nacionales y estándares, fundamenta los planes de aula de todos los docentes.	
4. MEJORAMIENTO CONTINUO El Plan de estudios cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación a través de los cuales se mantienen su pertinencia y calidad.	
Aspecto: metodológico. 1 EXISTENCIA La institución ha definido parcialmente un enfoque metodológico que hace explícitos los métodos de enseñanza por áreas.	
2 PERTINENCIA La institución cuenta con un enfoque metodológico que hacen explícitos los acuerdos básicos relativos a métodos de enseñanza, relación pedagógica y uso de recursos.	
3 APROPIACIÓN Las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de todas las áreas y sedes desarrollan el enfoque metodológico común en cuanto a métodos de enseñanza, relación pedagógica y usos de recursos.	
4. MEJORAMIENTO CONTINUO La institución evalúa periódicamente la coherencia y articulación del enfoque metodológico institucional con las prácticas de aula de sus docentes, información que usa como base para la elaboración de estrategias de mejoramiento.	
Aspecto: evaluación 1 EXISTENCIA La evaluación del desempeño académico estudiantil responde a criterios individuales o de áreas.	

<p>2 PERTINENCIA Se cuenta con una política institucional de evaluación de los desempeños académicos de los estudiantes que contempla los criterios de los docentes e integra la legislación vigente.</p>	
<p>3 APROPIACIÓN La institución tiene una política de evaluación fundamentada en los estándares y los artículos 2 y 3 del Decreto 230 de 2001, que se traduce en las prácticas los docentes.</p>	
<p>4. MEJORAMIENTO CONTINUO La institución despliega mecanismos de seguimiento a través de los cuales controla, ajusta y retroalimenta la implementación de sus políticas de evaluación por parte de los docentes, así como sus efectos en el estudiantado.</p>	
<p>Aspecto: Recursos para el aprendizaje. 1 EXISTENCIA Ocasionalmente se han establecido procesos administrativos para la dotación, el uso y el mantenimiento de los recursos para el aprendizaje. Cuando existen, pocas veces se aplican.</p>	
<p>2 PERTINENCIA La política institucional de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje establece un puente entre el énfasis de la institución y los criterios administrativos.</p>	
<p>3 APROPIACIÓN La política institucional de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje constituye una herramienta real de apoyo al trabajo académico de docentes y estudiantes.</p>	
<p>4. MEJORAMIENTO CONTINUO La institución evalúa periódicamente la pertinencia y funcionalidad de los procedimientos establecidos para la dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje</p>	
<p>Proceso: Prácticas Pedagógicas Aspecto: Relación pedagógica. 1 EXISTENCIA Se reconoce en la interacción pedagógica un pilar del proceso educativo si bien la organización del trabajo en el aula privilegia la relación unilateral con el docente.</p>	
<p>2 PERTINENCIA Los equipos docentes han realizado esfuerzos coordinados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunicación recíproca, las relaciones horizontales y la negociación con los estudiantes.</p>	
<p>3 APROPIACIÓN Las prácticas pedagógicas apropian la comunicación, la cogestión del aprendizaje y la relación afectiva, como elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se evidencian en la organización del aula y en las estrategias de aprendizaje en curso.</p>	
<p>4. MEJORAMIENTO CONTINUO</p>	

La institución realiza seguimiento de las relaciones de aula y diseña acciones de mejoramiento para contrarrestar las debilidades evidentes.	
<p>Aspecto: Planeación de aula.</p> <p>1 EXISTENCIA</p> <p>Los docentes cuentan con una herramienta de planeación muy general que hace explícitos: 1. Los contenidos del aprendizaje, 2. Logros y 3. Los recursos didácticos.</p>	
<p>2 PERTINENCIA</p> <p>Los planes de aula desarrollan el Plan de estudios institucional y definen: 1. Los contenidos de aprendizaje, 2. Logros, 3. El rol del docente y del estudiante, 4. La elección y uso de los recursos didácticos, 5. Los medios, momentos y criterios para la evaluación y 6. el estándar de referencia.</p>	
<p>3 APROPIACIÓN</p> <p>La planeación de aula es reconocida como la estrategia que posibilita establecer y aplicar el conjunto ordenado de actividades estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo en relación con un contenido concreto, una definición de recursos didácticos, unos procesos evaluativos y un(o) estándar(es) de todo lo cual son evidencia las clases.</p>	
<p>4. MEJORAMIENTO CONTINUO</p> <p>La información que se produce a partir del seguimiento sistemático de los planes de aula y su incidencia en los logros del estudiantado se utiliza para el diseño de procesos de fortalecimiento de las prácticas docentes.</p>	
<p>Aspecto: Estilo pedagógico.</p> <p>1 EXISTENCIA</p> <p>En el trabajo en clase se privilegian lo disciplinar, como fuente exclusiva de estructuración de contenidos de enseñanza, y la exposición magistral del conocimiento.</p>	
<p>2 PERTINENCIA</p> <p>Los estilos de trabajo en el aula recuperan distintas fuentes para la estructuración de los contenidos de enseñanza y se fundamentan en didácticas que garantizan el dominio de la información por parte del estudiantado.</p>	
<p>3 APROPIACIÓN</p> <p>En los estilos pedagógicos de aula se privilegian las perspectivas de docentes y estudiantes en la elección de contenidos y en las estrategias de enseñanza (proyectos, problemas, investigación en el aula, etc.) que favorecen el desarrollo de las competencias.</p>	
<p>4. MEJORAMIENTO CONTINUO</p> <p>La institución realiza un seguimiento sistemático de las prácticas de aula que se utiliza en la evaluación del desempeño y en el proceso de fortalecimiento del cuerpo docente.</p>	
<p>Aspecto:</p> <p>1 EXISTENCIA</p>	

La evaluación de los aprendizajes escolares se realiza a través de un examen o prueba final que establece el nivel de conocimientos alcanzados por los estudiantes	
2 PERTINENCIA Las actividades de evaluación en el aula comprenden distintas fases: una evaluación inicial de las ideas previas de los estudiantes, la valoración del progreso de sus conocimientos y una evaluación de los saberes construidos por los mismos, al final de una unidad didáctica.	
3 APROPIACIÓN Los docentes implementan un proceso de evaluación en el aula que: contempla distintos momentos, obedece a criterios públicos y concertados desde el comienzo, elabora los juicios de valor a partir de las perspectivas de docentes y estudiantes; al tiempo que es un referente de ajuste de las prácticas docentes de aula.	
4. MEJORAMIENTO CONTINUO Las prácticas evaluativas de aula son objeto de un análisis sistemático a partir del cual se generan acciones correctivas que redundan en un mejor desempeño de los estudiantes.	
Proceso: Seguimiento Académico Aspecto: Seguimiento de resultados académico. 1 EXISTENCIA El seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes se utiliza de forma aislada e individual	
2 PERTINENCIA El cuerpo docente hace un seguimiento periódico y sistemático del desempeño académico de los estudiantes para diseñar acciones de apoyo a los mismos.	
3 APROPIACIÓN El seguimiento sistemático de los resultados académicos cuenta con indicadores y mecanismos claros de retroalimentación para estudiantes, padres de familia y prácticas docente.	
4. MEJORAMIENTO CONTINUO La institución revisa periódicamente su sistema de seguimiento académico y realiza los ajustes correspondientes al término de esta.	
Aspecto: Apoyo pedagógico. 1 EXISTENCIA Por iniciativa individual, algunos docentes se ocupan de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de sus alumnos.	
2 PERTINENCIA La institución cuenta con políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, pero no se hace seguimiento a los mismos ni se acude a recursos externos.	
3 APROPIACIÓN	

Los programas de apoyo pedagógico a los casos de bajo rendimiento académico cuentan con mecanismos de seguimiento, actividades institucionales y soporte interinstitucional.	
4. MEJORAMIENTO CONTINUO Los programas de apoyo pedagógico a los estudiantes son valorados periódicamente y se realizan las acciones correctivas correspondientes	
GESTION ADMINISTRATIVA Proceso: talento humano Aspecto: Formación y capacitación. 1 EXISTENCIA La formación y la capacitación son asumidas como un asunto de interés de cada docente y la institución acepta procesos de formación, sin evaluar su pertinencia en relación con su PEI o sus propias necesidades.	
2 PERTINENCIA Existen lineamientos que le permiten a la institución y sus miembros optar por procesos de formación y capacitación en coherencia con el PEI y con las necesidades detectadas.	
3 APROPIACIÓN La institución tiene un programa de formación que responde a problemáticas identificadas y demandas específicas; existen criterios claros para valorar la oferta externa y se cuenta con destinación de recursos para adelantar procesos de capacitación interno	
4. MEJORAMIENTO CONTINUO Los procesos de formación son coherentes con los planes de mejoramiento institucional y desarrollo profesional; existe un sistema de evaluación de los planes de formación respecto de su incidencia en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo institucional y, la información al respecto es utilizada para retroalimentar los programas de formación anual.	
GESTION DE LA COMUNIDAD Proceso: permanencia e inclusión Aspecto: Atención a poblaciones con necesidades especiales. 1 EXISTENCIA La institución ha delineado políticas para atender a poblaciones con necesidades especiales, pero carece todavía de la información relativa a las necesidades de su localidad o municipio.	
2 PERTINENCIA La institución conoce las necesidades educativas de las poblaciones con necesidades especiales de su entorno y ha diseñado planes de trabajo pedagógico para atenderlas en concordancia con el PEI y la normatividad vigente (Resolución 2565 de octubre 24 de 2003)	
3 APROPIACIÓN	

Las sedes y los niveles de la institución tienen conocimiento de la política de atención a la población con necesidades especiales, trabajan conjuntamente para diseñar modelos pedagógicos que permitan la integración y atención de estos niños y niñas y los dan a conocer a la comunidad, y logran la cobertura en su localidad o municipio en acuerdo con su capacidad institucional	
<p><b>4. MEJORAMIENTO CONTINUO</b></p> <p>Los modelos pedagógicos diseñados para la atención a la población con necesidades especiales y los mecanismos de seguimiento a estas demandas son evaluados con el propósito de mejorar la oferta y la calidad del servicio prestado. La institución es sensible a las necesidades de su entorno y busca adecuar su oferta educativa a dichas demandas.</p>	
<p>Proceso: Necesidades y expectativas de los estudiantes.</p> <p>Aspecto:</p> <p><b>1 EXISTENCIA</b></p> <p>La institución adolece de información adecuadamente sistematizada respecto de las necesidades y expectativas del estudiantado; el sentido de pertenencia a la institución por parte de éste es bajo y se presentan ausentismo y deserción escolar.</p>	
<p><b>2 PERTINENCIA</b></p> <p>La institución conoce las características de su entorno y procura dar respuesta a éstas, mediante acciones que buscan acercar a los estudiantes a la institución educativa en concordancia con el PEI.</p>	
<p><b>3 APROPIACIÓN</b></p> <p>La institución cuenta con mecanismos que le permiten conocer las necesidades y expectativas de los estudiantes y divulga esta información en su comunidad; los estudiantes encuentran elementos de identificación con la institución.</p>	
<p><b>4. MEJORAMIENTO CONTINUO</b></p> <p>La institución cuenta con políticas y programas claros que recogen las expectativas de los estudiantes y ofrecen alternativas para que se identifiquen con ella; los mecanismos empleados para hacer el seguimiento de las necesidades de los estudiantes y ponderar su grado de satisfacción se evalúan y mejoran constantemente y sus resultados sirven al plan de mejoramiento institucional.</p>	
Análisis general de la fase.	

## Anexo F. Ficha de revisión Plan Operativo Anual (POA).

<b>FICHA DE REVISIÓN PLAN OPERATIVO ANUAL (POA).</b>				
Establecimiento Educativo: Institución Educativa CEINAR.				
Municipio:	Departamento:	Fecha: 4/09/2023	Hora de inicio:	Hora de finalización:
Nota: se basa en 4 áreas de gestión (1 Directiva, 2 Académica, 3 Administrativa y 4 Comunitaria).				
Ítems a revisar con base a la Guía 37 para el Mejoramiento Institucional del MEN/ transversalizando con el Decreto 1421 de 2017. <a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf</a>				
Objetivo: Identificar en la normativa institucional el enfoque inclusivo y la relación entre las funciones del maestro de apoyo y las practicas pedagógicas del docente de aula.				

ÁREA DE GESTIÓN	PROCESO	DEFINICIÓN	COMPONENTES	ANÁLISIS
DIRECTIVA	Cultura Institucional			
	Clima Escolar			
ACADÉMICA	Diseño Pedagógico (Curricular)			
	Prácticas Pedagógicas			
	Gestión de Aula			
	Seguimiento Académico			

ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA	Administración de la planta física y de los recursos			
	Talento Humano			
DE LA COMUNIDAD	Inclusión			
	Participación y Convivencia			

Anexo G. WOORD COOFFE

### PROTOCOLO TECNICA WORLD CAFÉ

A través de la aplicación de la Técnica **World Café**, se propone desarrollar el tema desde la Categoría: prácticas pedagógicas.

**Objetivo** se busca la participación de los profesores de los grados segundo, octavo y decimo y los docentes de apoyo a compartir sus conocimientos, y experiencias, saberes y vivencias se espera incitar a la reflexión del rol del sujeto y el objeto de la investigación

#### PLAN DE TRABAJO

Para el desarrollo de la técnica se tendrán en cuenta unos momentos y fases:

**Invitación:** Con anterioridad se les entrega a los docentes de aula y a los maestros de apoyo la tarjeta de invitación al encuentro de World café, especificando la hora, el lugar y el tema.



#### Fase 2: Habilitación del recinto y material

El lugar donde se desarrollará el evento será la biblioteca del colegio CEINAR que está en el segundo piso:

- ✓ Una mesa con café y galletas, dulces para que los participantes puedan servirse durante los cambios de mesa.

- ✓ Música melódica para escucharla mientras entran, se ubican y en los cambios de mesa.
- ✓ 3 mesas (sillas x 4) para los grupos, distribuidos por el salón.
- ✓ Cada mesa dispondrá de materiales (lápices, borrador, plumones y un pliego de papel bond).
- ✓ Un cronometro (computador) para el control del tiempo).
- ✓ Se desarrollará la siguiente agenda:
- ✓ Fase 2: Explicación de las funciones y metodología de la actividad
- ✓ Llegada y organización de los participantes.
- ✓ En la entrada uno de los anfitriones entrega a cada invitado un dulce junto a una tarjeta la cual tiene el número de la mesa/ del lugar donde se debe ubicar.

Cada mesa tendrá un se desarrollará la siguiente agenda:

### **Fase 3: Explicación de las funciones y metodología de la actividad**

#### **Llegada y organización de los participantes.**

En la entrada uno de los anfitriones entrega a cada invitado un dulce junto a una tarjeta la cual tiene el número de la mesa/ del lugar donde se debe ubicar el cartel con el número de la mesa con la pregunta correspondiente El tiempo estimado para su desarrollo será de 1 hora y 30 minutos.

**TABLA #** La distribución de las mesas y grupos es la siguiente:

Distribución mesa de trabajo	
Mesa 1	Preguntas
Integrantes Docentes de aula de segundo, con la maestra de apoyo y dos docentes de uno de octavo y uno de decimo	Según su experiencia como docente ¿Qué cómo considera que es la situación de trabajar con estudiantes con discapacidad?  ¿Qué tan importante cree que es los docentes de apoyo dentro del aula de clases para las personas con discapacidad?
Mesa 2	Pregunta

<p>Integrantes</p> <p>Dos docentes de aula de octavo con la maestra de apoyo y dos docentes de uno y uno de decimo</p>	<p>¿Considera correcto y prudente seguir las indicaciones o consejos de los docentes de apoyo para la planeación de las clases? Si/No ¿Por qué?</p> <p>Según su experiencia como docente ¿Qué cambios se deberían de realizar en las aulas de clases para favorecer a los estudiantes con discapacidad?</p>
<p>Mesa 3</p>	<p>Pregunta</p>
<p>Integrantes Docentes de aula de grado decimo, con la maestra de apoyo y un docente de decimo</p>	<p>Según su experiencia en las aulas ¿Considera que la presencia de estudiantes con discapacidad puede llegar a cambiar de alguna manera el ambiente dentro de las aulas de clases? Si/No ¿Por qué?</p> <p>¿Considera usted que todo docente debería de tener conocimientos sobre inclusión para poder tratar con estudiantes con discapacidad?</p>

**Saludo y apertura.** Bienvenida con palabras de agradecimiento por participar e invitación a disfrutar de la actividad con una taza de café que les será compartida con galletas (Uno de los anfitriones se encargará de la atención).

#### **Fase 4: Preguntas y rotaciones**

##### **Inicio del trabajo - Rotación de mesas.**

Cada mesa, dispondrá de los materiales necesarios para plasmar sus ideas o respuestas en una sábana (pliego de papel bond) tendrá el acompañamiento de uno de los anfitriones como relator, quien se encarga de llevar un control del tiempo que es de 10 minutos y orientar la conversación, garantizar la participación activa a cada uno de los integrantes para plasmar sus ideas, experiencias y conocimiento en la sábana de forma creativa, al final será el relator, quien guie a los participantes a la mesa siguiente. cuando ya todos hayan pasado por las 3 mesas, se recogen los resultados o respuestas y se hace una consolidación de toda la construcción de conocimiento, que se generó en el marco de la conversación y de cómo se fueron perfilando desde la postura de cada uno al observar las diversas opiniones, conceptos, percepciones, para llegar a un consenso.

**Fase 5: Puesta en común****Proyección del video “la flor”**

Se proyecta el video sobre inclusión, para que los participantes reflexionen sobre su práctica pedagógica y un poco más sobre está a través de una experiencia. Mientras los anfitriones de cada mesa recogen y organizan los hallazgos, conclusiones de acuerdo con cada una de las preguntas abordadas al interior de estas.

**Enlace:** <https://www.youtube.com/watch?v=FXIE-yIOPwQ>

**Fase: Socialización de las discusiones**

En este punto los anfitriones- relatores de cada mesa ante los participantes, darán a conocer los resultados (consolidación de las respuestas de cada grupo 5 minutos por mesa), respecto al interrogante planteado en cada una.

**Conclusiones – cierre.** A manera de conclusión en general, para finalizar el encuentro se harán unas reflexiones sobre las temáticas trabajadas tras lo evidenciado en el desarrollo de la actividad.

**Final: Evaluación de la actividad**

**Evaluación del encuentro.** Cada participante toma una paleta del color que considere de acuerdo con el grado de satisfacción con la presentación de la técnica, temáticas, logística del encuentro y hará las respectivas sugerencias, recomendaciones o felicitaciones (feliz, satisfecho, sorprendida, regular, triste, insatisfecho).

## Anexo H. Ficha de Observación no participante

PROYECTO: Incidencia del Ejercicio del Docente de apoyo en la práctica pedagógica del Docente de aula de en la I.E CEINAR de Neiva: un Estudio de Caso				
Nombre del observador: Maricela Bastidas Lozano´ Derly Yurany Conde Perdomo	Fecha:	Lugar: Institución Educativa CEINAR	Hora de inicio:	Hora de finalización:
Datos generales: Aspectos a observar	Docente:	Asignatura:	Grado:	Número de Estudiantes:
Características relevantes del grupo (Número de estudiantes con la Discapacidad intelectual, otras).				
Categoría: Desde las barreras didácticas				
Organización del espacio (Materiales, estudiantes, docente, ubicación de los estudiantes con discapacidad intelectual)				
Temática de la práctica ¿se rige en el currículo o el texto guía?				
Metodología y estrategias empleadas (trabajo por proyectos de aula, secuencias didácticas, solo guías, el texto, el cuaderno...)				
Percepción y actitud del docente frente a una práctica pedagógica de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.				
Recursos o materiales requeridos para la actividad que carece para el óptimo desarrollo de esta.				
La competitividad frente al trabajo cooperativo y solidario en el desarrollo de las actividades.				
Participación, reconocimiento y valoración del estudiante con discapacidad intelectual.				
Participación de la familia en la práctica o su involucramiento en el proceso dentro o fuera del plantel educativo (tareas, trabajos asignados...)				

Otras observaciones.	
Categoría: Desde las prácticas pedagógicas	
Disposición del lugar, ambiente adecuado para el desarrollo de la práctica pedagógica.	
Para la planeación de la práctica pedagógica el docente sigue un formato o instrucción específica del colegio.	
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?	
Se implementa el DUA y el PIAR. Estructura: momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y tiempo destinado para cada momento.	
Surgimiento de la práctica pedagógica ¿Cómo surgió, por qué?	
Objetivo y significado de la práctica para los estudiantes.	
Recursos o materiales utilizados y cómo son asignados (guías, audio, visual, didácticos)	
¿Cómo afecta la carencia de recursos específicos el desarrollo de la práctica y la comprensión de los conceptos?	
Vinculación y participación del estudiante con discapacidad intelectual en el desarrollo de la práctica.	
Diálogo e intercambio de saberes entre los estudiantes (estudiantes con discapacidad intelectual) y docente para la construcción del conocimiento (conceptos).	
¿Se tienen en cuenta y se valoran los aportes (intervenciones) de los estudiantes con discapacidad intelectual?	
¿Las actividades son iguales para todos los estudiantes? ¿Cómo es el trabajo con los estudiantes en condición de discapacidad intelectual?	
¿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?	
¿El docente requiere hacer un ajuste a su práctica por algún motivo o situación en particular? ¿Cómo lo hizo? ¿Cómo se mostró?	
Estrategias de evaluación o retroalimentación empleadas por el docente en la práctica.	
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.	
Iniciativa de parte del docente por promover espacios para compartir e interactuar con la comunidad educativa: otros grados, docentes, directivos, familia, sociedad.	
Otras observaciones.	
Categoría: Discapacidad intelectual	
¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones se pueden descubrir en el grupo ¿Docente, estudiantes con y sin discapacidad intelectual?	
Actitud y comportamiento de las personas del grupo recíprocamente: Estudiantes con discapacidad intelectual y compañeros, estudiantes con discapacidad intelectual y docente, docente y estudiantes sin discapacidad intelectual.	
¿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)	
Nivel de dificultad que presenta el estudiante con discapacidad intelectual frente al trabajo asignado en la práctica.	

¿Cómo manifiesta el estudiante con discapacidad intelectual sus dificultades, lo hace ante el docente o sus compañeros?, ¿Pide ayuda o se indispone y no continúa?	
Atención y apoyo al estudiante con discapacidad intelectual de sus compañeros y docente cuando lo requiere.	
Actitud y proceder del docente cuando el estudiante con discapacidad intelectual no logra comprender un concepto después de varias explicaciones.	
¿Qué procesos académicos y formativos reflejan? (los estudiantes con la condición de discapacidad intelectual)	
Otras observaciones:	

**Anexo I. Ficha de revisión dotación de material didáctico.**

<b>FICHA DE REVISIÓN DOTACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO COLEGIO CEINAR AL AÑO 2023</b>				
<b>Establecimiento Educativo:</b> Institución Educativa CEINAR.				
<b>Municipio:</b> Neiva	<b>Departamento:</b> Huila	<b>Fecha:</b> 13/14/15 NOVIEMBRE	<b>Hora de inicio:</b> 8:30 p.m.	<b>Hora de finalización:</b> 12:00 p.m.
<b>Objetivo:</b> Establecer la idoneidad del material pedagógico utilizado por el docente de aula con relación a los lineamientos dados por el maestro de apoyo.				
<b>MATERIALES DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Libros impresos				
<b>Materiales Impresos</b>				
Libros de consulta				
Cuadernos y fichas de trabajo				
Libros ilustrados				
<b>Materiales gráficos</b>				
Carteles				
Afiches				
Laminas				

Material Mixto				
Videos				
Documentales				
Material Auditivo				
CDS				
Memory board				
Películas				
Material en primera infancia				
Material plástico				
Material en EVA				
Teatros o teatrinos				
Rompecabeza				
Escenarios y juegos para roles				
Material Físico				
Biblioteca				
Canchas deportivas				

Tapetes				
Equipos de entrenamiento psicomotor				
Material de construcción				
Psicomotricidad gruesa				
Bloques en plástico				
Elementos en espuma				
Estimulación temprana				
BATERÍAS/ valoración pedagógica				
Elementos de terapia ocupacional				
Globos terráqueos				
Cuerpos geométricos				
Transportador, escuadra y compas para pizarra				
Balones de voleibol				
Balones de baloncesto				
Balones de futbol				
Conos plásticos b				

Microscopios				
Aros				
Lazos para saltar				
Caballetes para artes				
Trajes para danzas				
Instrumentos musicales				
<b>MATERIALES DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>JUSTIFICACIÓN</b>
Modelos anatómicos				
Esqueletos				
Torsos				
Órganos				
Sistemas				
Educación sexual				
Laboratorios				
Física				
Química				

Biología				
Inglés				
Material Tecnológico				
Computadores				
Grabadoras				
Video Bean				
Proyectores de acetatos				
Impresora				
Papel para imprimir				
Multimedia				

## Anexo J. Guía del grupo de discusión.

<b>Matriz Guía - Grupo de discusión:</b> Caracterizar la relación que se teje entre las funciones de los docentes de apoyo pedagógico y docente de aula.				
<b>Objetivo principal</b>	<b>Objetivo 1</b>	<b>Fuente de información</b>	<b>Código de la fuente</b>	<b>Código Teórico</b>
Identificar la incidencia de las orientaciones pedagógicas y didácticas del docente de apoyo pedagógico en el ejercicio de la práctica pedagógica del docente de aula que acompaña el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual en	Caracterizar la relación que se teje entre las funciones de los docentes de apoyo pedagógico y las prácticas pedagógicas del docente de aula que atiende estudiantes con discapacidad intelectual	<p>Documentos institucionales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PEI</li> <li>▪ PMI</li> <li>▪ MANUAL DE CONVIVENCIA</li> <li>▪ (POA).</li> </ul>	<p>PEI con base a la guía 34 Mejoramiento Institucional del MEN P. 16, 27 29 y 30) - transversalizando con el Decreto 1421 de 2017.</p> <p>GESTION ADMINISTRATIVA DOCENTE DE APOYO</p> <p>1. Dialogar y establecer procesos y procedimientos con los docentes de área que atiendan estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales para garantizar la prestación del servicio educativo adecuado y pertinente.</p> <p>2. Participar en la revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo</p>	

<p>la IE CEINAR.</p>			<p>Institucional en lo que respecta a la inclusión de esa población.</p> <p>3. Realizar sugerencias sobre las metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular e implementación de adecuaciones pertinentes, evaluación de logros y promoción, para ser presentadas al consejo académico como guía para los docentes de grado y de área.</p> <p>4. Participar en el desarrollo de actividades que se lleven a cabo en la institución educativa relacionadas con la caracterización de dichos estudiantes, la sensibilización de la comunidad escolar y la formación de docentes.</p> <p>5. Gestionar la conformación de redes de apoyo socio familiares y culturales para promover las condiciones necesarias para el desarrollo de los</p>	
--------------------------	--	--	---	--

			<p>procesos formativos y pedagógicos adelantados en la institución.</p> <p>6. Articular, intercambiar y compartir experiencias, estrategias y experticia con otros establecimientos de educación formal, de educación superior y de educación para el trabajo y el desarrollo humano de la entidad territorial.</p> <p>7. Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran.</p> <p>8. Presentar a la rectora un informe semestral de las actividades realizadas con docentes y estudiantes sobre estos temas, para determinar las propuestas de formación de los docentes, los ajustes organizacionales y el tipo de apoyos requeridos por los</p>	
--	--	--	---	--

			<p>estudiantes que deben gestionarse con otros sectores o entidades especializadas.</p> <p>9. Participar en el Consejo Académico y en las comisiones de evaluación y promoción, cuando se trate de temas de involucren a estas poblaciones.</p> <p>10. Apoyar a la dirección en procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva.</p> <p>I.E. CEINAR “40 años”</p> <p>Proyecto Educativo Institucional 2022</p> <p>Versión febrero 2024.</p> <p>11. Apoyar a los docentes de grado de Renaciendo y la sede CEINAR jornada tarde, en la elaboración de los Dispositivos Universales de Aprendizaje DUA y Planes Individuales de Ajuste Razonable PIAR para el seguimiento y evaluación de los estudiantes que presentan discapacidad.</p> <p>12. Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con la</p>	
--	--	--	---	--

			<p>caracterización de dichos estudiantes.</p> <p>13. Organizar talleres formativos para padres de familia sobre temas relativos a las necesidades educativas especiales.</p> <p>14. Hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad, mediante atención diferenciada a los estudiantes de todos los grados de manera personalizada, dentro o fuera del aula de clase, para la superación de sus limitaciones. Para ello deberá elaborar una agenda concertada con las docentes de aula. Usted como docente de apoyo no tendrá asignación académica en las áreas y asignaturas.</p> <p>15. Participar en la valoración pedagógica de niños que ingresan por primera vez al servicio educativo, o en su revaloración cuando sea necesario.</p> <p>16. Colaborar con la mediación de conflictos que involucran a la población NEE.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>17. Diseñar estudios de caso y orientar su análisis como parte del proceso formativo de los profesores.</p> <p>18. Articular con el operador externo de acuerdo con su cronograma establecido y asumir algunas tareas pendientes cuando no se tenga contratación por parte de la Alcaldía.</p> <p>19. Presentar a la rectora un informe semestral de las actividades realizadas sobre el avance en estas tareas específicas.</p> <p>20. Colaborar con la realización de informes de los estudiantes para otras entidades</p> <p>pg. 136- 137</p>	
		PMI	Prácticas Pedagógicas	
			<p>Capitulo dos 2 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: se relacionan con aquellos aspectos que amplían la capacidad de la institución para el desarrollo de su propuesta educativa en un marco de innovación e investigación, ellos son: la relación pedagógica, la</p>	

			planeación en el aula, el estilo pedagógico y evaluación en el aula. PAG 5	
		MANUAL DE CONVIVENCIA	Prácticas Pedagógicas	
			Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes PAG 14	
		POA	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	OBSERVACIONES
			Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.  Se implementa el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).	Hay flexibilización, diseño de guías, aun no se aplica DUA.  En el PEI las practicas pedagógicas están sustentadas en el enfoque y propuesta curricular de la institución educativa, que promueve la innovación, la

			Se cumple con la valoración pedagógica anual con los estudiantes con discapacidad.	reflexión y el fortalecimiento de las redes de aprendizaje con el fin de cumplir con los objetivos formativos definidos en el Proyecto Educativo Institucional.
<b>Objetivo principal</b>	<b>Objetivo 2</b>	<b>Fuente de información</b>	<b>Código de la fuente</b>	<b>Código Teórico</b>
Identificar la incidencia de las orientaciones pedagógicas y didácticas del docente de apoyo pedagógico en el ejercicio de la práctica pedagógica del docente de aula que acompaña el desarrollo de los estudiantes con discapacidad	Caracterizar la relación que se teje entre las funciones de los docentes de apoyo pedagógico y las prácticas pedagógicas del docente de aula que atiende estudiantes con discapacidad intelectual	World café <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planeación de aula</li> <li>▪ Proyecto de aula</li> </ul>	<p>¿Qué dicen las fuentes respecto a la relación que se da entre los docentes (apoyo y de aula) de la institución educativa CEINAR?</p> <p>El grupo uno dice que en la actualidad la articulación en las practicas pedagógicas se ha dado básicamente de las valoraciones pedagógicas y el anexo N° 2 del PIAR</p> <p>El grupo dos nos dice que la relación entre docente de apoyo y docente de aula es:</p> <p>Que el docente de aula comparte con el docente de apoyo su plan de aula a fin de conocer su elaboración.</p>	¿Qué dice la teoría acerca de la práctica pedagógica? según (Rodríguez Antayhua, S. K., et al., 2022). la práctica pedagógica podría describirse como un proceso que se ha venido gestando y fortaleciendo en el quehacer docente máxime en aquellos comprometidos con la inclusión, quienes van ganando manejo y apropiación de las estrategias, los recursos y materiales a través de los cuales buscan dar respuesta a las necesidades de

<p>intelectual en la IE CEINAR.</p>			<p>Que el docente de apoyo diseña el PIAR y establece en el los ajustes pertinentes a cada área.</p> <p>Que el docente de aula cuenta con el docente de apoyo en situaciones particulares del estudiante e igualmente comparte sus aportes</p> <p>. El grupo tres aporta que, de acuerdo con el enfoque institucional humanista, donde la formación del ser es el centro y se fomenta una cultura de respeto aceptación y valoración del otro</p> <p>Desde su experiencia de docente</p> <p>¿Cómo articulan las practicas pedagógicas del docente de aula y docente de apoyo para el trabajo sobre la dimensión de la cultura para la inclusión equidad en educación?</p> <p>Grupo # 1 pregunta dos. En la actualidad la articulación en las practicas pedagógicas se ha dado básicamente en la elaboración de las valoraciones pedagógicas y se ha dado básicamente en la elaboración de las valoraciones pedagógicas y el anexo #° 2 (PIAR)</p>	<p>aprendizaje de cada estudiante haciendo uso de adecuaciones y adaptaciones al currículo</p> <p>Pensar en un enfoque que garantice una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los niños, niñas y adolescentes inmersos en el proceso educativo, implica una planeación de la práctica pedagógica acorde y pertinente con las características, necesidades e intereses previamente identificados en los estudiantes, en razón de lo cual, la práctica pedagógica podría describirse como un proceso que se ha venido gestando y fortaleciendo en el quehacer docente máxime en aquellos comprometidos con la inclusión, quienes van ganando manejo y apropiación de las estrategias, los recursos y materiales a través de los</p>
---	--	--	---	---

			<p>Respuesta 2. Del grupo numero dos</p> <p>Realmente no existe una articulación en las prácticas pedagógicas; sin embargo, el docente de aula se interesa o procura tener en cuenta las particularidades de los estudiantes con el propósito fortalecer su participación activa dentro del aula y apostar a una empatía y aceptación entre las singularidades de los estudiantes regulares y las caracterizados en inclusión</p> <p>Respuesta número dos del grupo tres.</p> <p>De acuerdo con el enfoque institucional humanista donde la formación del ser en el centro se fomenta una cultura de respeto, aceptación y valoración del otro con la valoración del otro con la articulación del trabajo del docente da aula y docente de apoyo</p> <p>Respuesta a la pregunta dos del docente de apoyo Iván de las técnicas actualmente en el CEINAR se viene dando un mayor acercamiento entre el docente de aula y el docente de apoyo para</p>	<p>cuales buscan dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante haciendo uso de adecuaciones y adaptaciones al currículo. En tal sentido, es perentorio garantizar la formación permanente de docentes considerando todo aquello que falta por conocer con el fin de asumir retos en beneficio de la diversidad (Rodríguez Antayhua, S. K., et al., 2022).</p> <p>Riascos Azain., et al., (2013) define la práctica pedagógica como “la planeación, desarrollo y evaluación de acciones pedagógicas y estrategias metodológicas que tengan en cuenta para el aprendizaje y la participación, a todos y cada uno de los estudiantes del aula, desde su integralidad como ser</p>
--	--	--	---	--

			<p>articular practicas pedagógica, el plan de estudio y atención especial a la población inclusiva. Es un proceso, muy lento debido a las circunstancias mencionadas anteriormente en las preguntas respondidas.</p> <p>¿Cuáles son los desafíos más relevantes a los que se ha enfrentado?</p> <p>Grupo # 1 pregunta tres.</p> <p>Cantidad de diagnósticos diferentes en una misma aula.</p> <p>El número de estudiantes con discapacidad en una misma aula</p> <p>La falta de espacios destinados para atender exclusivamente al estudiante y su familia para realizar seguimientos académicos y de modalidades artísticas.</p> <p>Falta d espacios para socializar avances y falencias de desempeño escolares y boletines.</p> <p>Falta de recursos específicos a nivel tecnológico para mejorar la atención a la población.</p>	<p>humano, sus diferencias y capacidades individuales, buscando la disminución, minimización y abolición de las barreras para el aprendizaje y la participación" pág. 20.</p> <p>¿Cómo se relacionan las funciones asignadas a cada docente? Para Barragán (2022) existe una interacción activa entre el docente de aula y el docente de apoyo, como consecuencia del acompañamiento pedagógico que este último brinda en la planeación de aula especialmente en aquellos casos donde la población estudiantil está diagnosticada con discapacidad</p> <p>Cabe mencionar que en virtud de la autonomía institucional de la práctica pedagógica propia de cada docente existe un currículo</p>
--	--	--	---	---

		<p>Falta de apoyo del docente de inclusión en el aula</p> <p>Falta de capacitación en pedagógica para abordar la población en inclusión</p> <p>Respuesta 3. Del grupo dos</p> <p>El desafío más relevante es lograr satisfacer las necesidades de todos los estudiantes; ya que los estudiantes caracterizados presentan diferentes diagnósticos</p> <p>Respuesta 3. Grupo tres</p> <p>El mayor desafío es atender la diversidad en todos los aspectos (genero, religión, condición, etc.)</p> <p>Respuesta a la pregunta 3 del docente de apoyo Iván de las técnicas</p> <p>Asumir el rol de docente de apoyo</p> <p>Convencer a muchos padres a aceptar la situación de su hijo y hacerle el acompañamiento.</p>	<p>oculto a través del cual se propende por una respuesta asertiva a las necesidades de los estudiantes que han sido diagnosticados con algún tipo de discapacidad, implementando prácticas pedagógicas fundamentadas en la flexibilidad curricular que incluyen selección de metodologías pertinentes, planeación de actividades, procesos de evaluación, definición de contenidos, identificación de estrategias acordes con las capacidades y habilidades de cada estudiante y, todo aquello que le asegure a los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad el poder “avanzar en sus procesos académicos “avanzar en sus procesos académicos y adquieran aprendizajes significativos y funcionales para su vida cotidiana” (Rodríguez, 2015) pág. 126.</p>
--	--	--	--

				<p>¿Qué dice la teoría respecto a las características de un docente de apoyo y un docente de aula? Para (Arias Trujillo D.F., et al., 2008).</p> <p>Dice que en su perfil de docente de apoyo “brinda conocimientos para el diseño de estrategias y la detección de estudiantes que requieren apoyos específicos; gestiona ayudas y recursos dirigidos a optimizar los procesos de atención educativa en y para la diversidad”</p> <p>Para (Pallares &amp; Padilla, 2022). Afirmar que, así como, el docente de aula como mediador y facilitador del aprendizaje debe alcanzar dentro de sus competencias la capacidad de adaptar sus métodos y estrategias de enseñanza a las necesidades personales de cada estudiante.</p>
--	--	--	--	---

				Al tratarse de aulas inclusivas los docentes de aula debe contar con la capacitación adecuada permanentemente para conectar con la diversidad, ser flexibles, sensibles; es decir, tener empatía con los estudiantes con discapacidad intelectual
OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE		<p>Categoría: Desde las prácticas pedagógicas</p> <p>Docente: Alejandra Palacios grado preescolar JT dc 1= A.P. P</p> <p>Docente: Claudia Pilar Sanchez grado segundo Asignatura: Matemáticas = dc 2 C. P.S. M</p> <p>Docente: Oscar Navetis grado sexto = dc 3 O.N.L Asignatura: Literatura</p> <p>Docente: Edgar Vivas Asignatura: MUSICA = dc 4 E V M</p>		
			<p>Disposición del lugar, ambiente adecuado para el desarrollo de la práctica pedagógica.</p> <p>Docente: Alejandra Palacios grado preescolar JT = dc 1 A.P. P</p> <p>Su aula de clase esta con un entorno adecuado</p> <p>Docente Claudia Pilar Sánchez = dc 2 C.P.S. M Asignatura: Matemáticas grado segundo</p>	

			<p>El aula de clase</p> <p>Docente: Oscar Navetis = dc 3 O.N.L. Asignatura: Literatura grado sexto</p> <p>Si, el docente brida diferentes entornos, dividió la clase en dos momentos, una la teórica en aula y la practica en la biblioteca.</p> <p>Docente: EDGAR VIVAS Asignatura: MUSICA = dc 4 E. V. M</p> <p>El salón de música está en adecuación para el ruido.</p> <p>Para la planeación de la práctica pedagógica el docente sigue un formato o instrucción específica del colegio.</p> <p>Docente: Alejandra Palacios grado preescolar JT = dc 1 A.P. P</p> <p>Crean malla curricular por periodo académico se articulan con la docente del otro grupo.</p> <p>Docente El aula de clase docente Claudia Pilar Sánchez = dc 2 C.P.S. M Asignatura: Matemáticas grado segundo.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>El docente se guía por la bitácora y lo que adapta a lo que investiga en internet</p> <p>Docente: Oscar Navetis = dc 3 O.N.L Asignatura: Literatura grado sexto</p> <p>Se guía por la bitácora por periodo académico</p> <p>Docente: EDGAR VIVAS Asignatura: MUSICA = dc 4 E. V. M</p> <p>No el docente es libre en su práctica. 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?</p> <p>Docente: Alejandra Palacios grado preescolar JT = dc 1 A.P. P</p> <p>A elabora material concreto de refuerzo de contenidos para uno de los niños que tiene incluidos en el aula, refiere la docente que tiene memoria a corto plazo y olvida fácilmente lo que ha aprendido, las</p>	
--	--	--	---	--

			<p>clases procura que sea muy vivenciales.</p> <p>Docente El aula de clase docente Claudia Pilar Sánchez = dc 2 C.P.S. M Asignatura: Matemáticas grado segundo</p> <p>Las estrategias empleadas para la participación de los estudios con discapacidad intelectual es libre</p> <p>Docente: Oscar Navetis = dc3 O.N.L Asignatura: Literatura grado sexto</p> <p>Es libre, siempre se asegura que el estudiante con discapacidad participe y que sus compañeros lo escuchen activamente en clase.</p> <p>Docente EDGAR VIVAS Asignatura: MUSICA = dc 4 E. V. M</p> <p>El docente es libre en su práctica el uso de las estrategias empleadas para la participación de los estudios con discapacidad intelectual.</p>	
		Estructura: momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y tiempo destinado para cada momento.		

			<p>Surgimiento de la práctica pedagógica</p> <p>¿Cómo surgió, por qué? Objetivo y significado de la práctica para los estudiantes.</p> <p>Docente: Alejandra Palacios grado preescolar JT = dc 1 A.P. P</p> <p>Se implementa el DUA para la motivación e integración del niño a la clase</p> <p>Docente El aula de clase docente Claudia Pilar Sánchez = dc 2 C.P.S. M Asignatura: Matemáticas grado segundo</p> <p>Surgió como estrategia para conocer con que disposición llegan mis estudiantes al aula de clase</p> <p>Docente: Oscar Navetis = dc 3 O.N.L Asignatura: Literatura grado sexto</p> <p>No se pudo evidenciar ya que no hay planeación pedagógica semanal, pero si los momentos sí. Tres momentos</p> <p>En la clase de literatura se cuenta con tres momentos que son:</p>	
--	--	--	--	--

			<p>1 momento se llama poner la mesa para que el estudiante escoja el libro que va a leer</p> <p>2 momento lectura grupal donde un integrante del grupo va a escoger un libro y todos van a leer</p> <p>3 momento lectura en voz alta consiste en que un estudiante pasa al frente y lee en voz alta para todos los compañeros.</p> <p>En el momento de evaluar se tiene en cuenta los aspectos literarios que el docente tiene conocimiento y saca una nota parcial.</p> <p>En otra ocasión la lectura es individual donde el estudiante va a hacer una breve descripción de la portada, la bibliografía y un escrito de cuatro renglones cinco de lo que leyó</p> <p>Docente Edgar Vivas Asignatura: MUSICA = dc 4 E. V. M</p> <p>Surgió el uso de una aplicación que les ayuda a concentrar.</p> <p>Recursos o materiales utilizados y cómo son asignados (guías, audio, visual, didácticos)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Docente: Alejandra Palacios grado preescolar JT = dc 1 A.P. P</p> <p>La docente elabora material concretó para garantizar el entendimiento de sus estudiantes</p> <p>Docente Claudia Pilar Sánchez = dc 2 C.P.S. M Asignatura: Matemáticas grado segundo</p> <p>Los recursos la mayoría son propios</p> <p>Docente: Oscar Navetis = dc 3 O.N.L Asignatura: Literatura grado sexto</p> <p>De libre selección del estudiante y audio</p> <p>Docente EDGAR VIVAS Asignatura: MUSICA = dc 4 E. V. M</p> <p>Los recursos son propios y de cada estudiante.</p>	
<b>Objetivo principal</b>	<b>Objetivo 3</b>	<b>Fuente de información</b>	<b>Código de la fuente</b>	<b>Código Teórico</b>
Identificar la incidencia de las orientaciones pedagógicas y didácticas del	Establecer la pertinencia del material pedagógico utilizado por el docente de aula	World café	¿Qué dicen las fuentes respecto a la pertinencia del material pedagógico utilizado por el docente de aula con relación a los lineamientos dados	¿Qué dice la teoría acerca del material pedagógico según (Moreno, 2017) sugiere que, al momento de elegir el material educativo a utilizar para el desarrollo

<p>docente de apoyo pedagógico en el ejercicio de la práctica pedagógica del docente de aula que acompaña el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual en la IE CEINAR.</p>	<p>con relación a los lineamientos dados por el maestro de apoyo.</p>	<p>Ficha de revisión dotación de material didáctico.</p>	<p>por el maestro de apoyo de la institución educativa CEINAR?          ¿La institución educativa si pone los recursos didácticos necesarios para realizar la planeación pedagógica si / no por qué?          Respuesta 3. Del grupo uno          Referente a los recursos didácticos consideramos que no son suficientes ni actualizados para realizar las diferentes practicas pedagógicas.          No se cuenta con equipo tecnológico ni de papelería suficiente para apoyar las practicas pedagógicas en el aula como son (aulas de proyección, guías, talleres et)          Equipos obsoletos          Respuesta 3. Del grupo dos          No cuenta la institución con recursos didácticos necesarios para la planeación pedagógica, es el docente de aula quien busca y diseña su material de trabajo tratando de llenar las expectativas y</p>	<p>de las clases el docente debe tener en cuenta algunos “criterios de funcionalidad”, tales como: constituirse en una “herramienta de apoyo para el aprendizaje”, evitar sustituir al docente en su labor de enseñar, ni al estudiante en su responsabilidad y capacidad de aprender, los materiales deben responder al principio de racionalidad al que se agregaría el principio de flexibilidad, finalmente, “desde una perspectiva crítica el material debe ser elaborado por las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje”          las funciones que cumplen los recursos didácticos en la práctica pedagógica          De acuerdo con Vargas-Murillo (2017) referido por Caamaño y otros (2021), las funciones están</p>
--	---	--	--	---

			<p>apuntar a las habilidades de los estudiantes.</p> <p>Respuesta 3 grupo tres</p> <p>No se cuenta con material pedagógico.</p> <p>Respuesta a la pregunta 3 del docente de apoyo Iván de las áreas técnicas</p> <p>Si cuenta con algunos, pero por cuenta de la institución ya que los entes territoriales no cumplen estas obligaciones a pesar de estar contenidas en la legislación vigente (decreto 1421)</p>	<p>relacionadas con:</p> <p>proporcionar información para el desarrollo práctico de los contenidos, aportar al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, guiar la ruta del proceso formativo, contribuir a la contextualización del conocimiento, acercar las ideas de niños, niñas y adolescentes a los sentidos, hacer factible la comunicación docente-estudiante y motivar el aprendizaje de los estudiantes (Caamaño R. M., et al., 2021). En otras palabras, tener clara la funcionalidad y las funciones del material didáctico le permitirá al docente definir con precisión los materiales didácticos que deberá preparar e implementar en desarrollo de sus estrategias pedagógicas.</p>
--	--	--	--	--

				<p>El material didáctico es un apoyo fundamental (Colorado, Mariuxi Elisabeth Espinoza &amp; Mendoza, Francisco Samuel Moreira, 2021). Por tanto, se identifica un lugar común entre práctica pedagógica, estrategia didáctica y recursos de aprendizaje, corresponde a la premisa de conocer previamente cómo aprenden los estudiantes, cuáles son sus necesidades e intereses, además de tener claro los objetivos de aprendizaje individual y general para no caer en equívocos al momento de elegir el material físico o audiovisual.</p>
--	--	--	--	---