



**Formación de maestros en estrategias pedagógicas inclusivas para el
desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad
cognitiva**

Maestría en Educación

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Jennifer Katherine Robayo Marín

ID: 000735141

Línea de investigación

Procesos educativos para la diversidad y la transformación sociocultural

Profesor Tutor

Claudia Andrea Betancur Rojas

Ciudad, Bogotá DC

Abril del 2021

Dedicatoria

A Dios, a mi familia en especial a mi hija María Antonia Restrepo Robayo que es mi motor cada día para seguir luchando en este camino.

A mis padres Guillermo y mi madre Nubia Amparo por todo su amor, apoyo, constante a lo largo de este proceso, y por la educación y oportunidades que me dieron, por todo el esfuerzo y el amor que me han profesado; este logro es de ellos.

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios por que siempre me ha acompañado, por sus bendiciones y permitirme culminar este sueño

A mi familia por apoyarme y darme la posibilidad de formarme como docente, la cual es una labor que ejerzo día a día y hace nueve años con mucho amor

A mis padres y a mi hermosa niña María Antonia Restrepo Robayo, a mi hermana Mariana, quienes me han enseñado a valorar y a superarme profesionalmente en este camino de mi vida.

A mis docentes y tutora que con paciencia me ha acompañado y orientado en la construcción de nuevos saberes en estos espacios de formación profesional.

Ficha Bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-	
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Programa académico	Maestría en Educación, metodología a Distancia, modalidad Virtual.
Acceso al documento	Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Título del documento	Formación de maestros en estrategias pedagógicas inclusivas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva
Autor(es)	Jenniffer Katherine Robayo Marín
Director de tesis	Dr (n) Claudia Andrea Betancur Rojas
Asesor de tesis	Dr (n) Claudia Andrea Betancur Rojas
Publicación	Artículo académico en la revista Sophia
Palabras Claves	Inclusión, estrategias pedagógicas, habilidades lingüísticas, discapacidad.
2. Descripción	
La tesis plantea la importancia que tiene la formación de los profesores para cualificar sus prácticas pedagógicas en ambientes de aprendizaje que fomenten las habilidades lingüísticas, este proceso permite favorecer una reflexión en torno a la participación de los estudiantes con déficit cognitivo, asimismo, propicia el desarrollo de las habilidades lingüísticas, las cuales son capacidades básicas	

que debe apropiarse cualquier individuo para comunicarse y por lo tanto los maestros deben dominarlas con éxito para propiciar la interacción de los estudiantes en las aulas.

Esta investigación propone un ejercicio de acompañamiento a los docentes de la IE Rufino José Cuervo- Centro de Armenia, Quindío, para que se puedan afianzar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con déficit cognitivo de la sede Antonia Santos. El mismo surge de las situaciones observadas en el aula donde en ocasiones los niños son rechazados por sus compañeros, y en consecuencia el ambiente de aula dificulta las relaciones entre compañeros y la participación en las diferentes actividades académicas. Asimismo, los estudiantes con déficit cognitivo presentan bajo rendimiento académico y su autoestima se afecta por el rechazo de sus pares aumentando su nivel de vulnerabilidad, y que favorece la deserción escolar. Lo anterior, significa que los docentes, directivos docentes y estudiantes deben participar de manera activa en el desarrollo de estrategias efectivas que atiendan de manera precisa las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

La formación en estrategias para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, propicia en los maestros el afianzamiento y dominio de actividades para su comprensión y producción en el aula, al respecto Chub (2012) expresa: “aquellas que todos tenemos, pero unos más que otros, y que nos permiten comunicarnos, enviar mensajes y recibirlos siempre que en estos mensajes intervenga el lenguaje” (p.31). En este sentido, Hymes (1974) expresa que estas son la esencia de la capacidad comunicativa de una persona, abarcan el conocimiento de la lengua y su uso. Asimismo, adquirir esta competencia corresponde a la interacción social, a la motivación y a la acción. Según Niño Rojas (2000), las personas tienen la capacidad semiótica para construir y usar el código lingüístico como el puente que establece las relaciones entre la realidad y el pensamiento y que propicia el desarrollo de la capacidad de comunicación y el uso del lenguaje de acuerdo con el contexto comunicativo.

3. Fuentes

Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J.

Alvarado, J. O. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje. Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, 17(5), 65-80.

Arnaiz Sánchez, P. (1999). Las escuelas son para todos. Siglo Cero, 27(2), 25-34

Arnaiz Sánchez, P. (2000). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz Sánchez y R. De Haro Rodríguez (Ed.). 10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro (pp. 313-353). Grupo Editorial Universitario.

Arnaiz Sánchez, P. (2011). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.): El valor educativo de la diversidad (pp. 87-103). Grupo Editorial Universitario.

Benedito, V. (1987). Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular. Editorial Barcanova.

Bolaños, S. E. (2016). La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. Revista Actualidad Jurídica, 1(4), 40-53.

Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 4(1), 36-47.

Blanco, R. (2006) La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Calvo, C. (2017). Ingenuos, ignorantes, inocentes. Editorial Andros. <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Carlos-Calvo.pdf>

Camilloni, M. C., y otros. (2007). La formación docente en cuestión: política y pedagógica, Editorial Paidós.

Camilloni, M.C. (2007). El saber didáctico. Editorial Paidós.

Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI. 2da (Ed.) Ediciones Octaedro.

Cárdenas A. (2016). Elementos para una pedagogía del lenguaje. Universidad Pedagógica Nacional.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Editorial Paidós.

Casassus, J. (1997). Estándares en educación: Conceptos y fundamentales. Santiago: OREALC/UNESCO. <https://goo.gl/161nDu>

Egler, M. (2017). Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país. Inclusión y Desarrollo, 5(1), 7-22. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/>

Figuroa, Z.L. Ospina, G.M. y Tuberquia, T. J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. Revista Inclusión y Desarrollo Uniminuto, 1(6), 1-12. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1945/1766>

Figuerola, L. A. (2017). Ley de Inclusión Educativa: Impacto en la ciudad de Medellín. Horizontes Pedagógicos, 19 (2), 101-108. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/hop.19206>

Hernández, R. (2018). Metodología de la investigación. (7a Ed) . Mc Graw-Hill.

Hymes, D. (1996) Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función 2(9), 14-36. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia. Editorial Quirón.

Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado?. Revista Internacional de Formação de Professores (RBPF), 1(1), 121-129.

Instituto Colombiano de Bienestar familiar. (2008). Proceso Promoción y Prevención Lineamientos Técnicos para la Inclusión y Atención de Familias.

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lineamientos_tecnicos_para_la_inclusion_y_atencion_de_familias.pdf

Lencinas, V. Nataloni, F., Hannover, S. Villanueva, T. G., Lacolla, S., López, M., Zabczuk, I. G. Investigación-acción: una oportunidad para generar conocimiento desde la práctica profesional de bibliotecarios y archiveros en Córdoba. Revista Prefacio, 1(1), 39-53.

López, G. E. (1996). El proceso de investigación. Universidad del Quindío. Facultad de Educación Abierta y a Distancia.

Luhmann, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Editorial Paidós.

Unesco. (2017). Fortalecimiento de las políticas educativas de aprendizaje entre pares para el ODS 4: El papel de las organizaciones regionales. <https://en.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/197>

4. Contenidos

El presente proyecto de grado se realiza en la institución educativa Rufino José Cuervo-Centro de Armenia, Quindío, con la participación de las docentes de la sede Antonia Santos, ocho estudiantes caracterizados con déficit cognitivo, la investigación se inició con los antecedentes, los cuales se relacionaron con la diversidad, la inclusión, la práctica pedagógica, esto permitió establecer el capítulo 1 al identificar el problema, su justificación, alcances y objetivos. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico en el que se abordan los temas inherentes a la investigación. El tercer capítulo se presenta el método de investigación el cual describe el enfoque metodológico, los

participantes de la investigación, los instrumentos de recolección de datos, la validación de expertos y el procedimiento a seguir. En el capítulo cuarto se describen los resultados y hallazgos del proceso de investigación, asimismo se plantea las unidades de análisis de acuerdo con los objetivos específicos para lograr dar respuesta a estos. El capítulo quinto corresponde a las conclusiones que se establecieron durante el ejercicio investigativo. Posteriormente se presentan las referencias bibliográficas que dieron sustento a todo el proceso realizado y se finaliza con los anexos.

5. Método de investigación

El enfoque metodológico de esta propuesta es cualitativo, puesto que se centra en diseñar un plan de formación para los maestros en estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). Igualmente es importante señalar que las investigaciones con enfoque cualitativo contribuyen a entender las relaciones que se dan en el campo educativo, como lo instituido y la construcción de la subjetividad. La interpretación de la realidad a partir de los contextos sociales, históricos y culturales establecen una variedad de experiencias que configuran el imaginario de las personas, al respecto, la investigación cualitativa propicia el análisis y descripción del objeto de estudio (Hernández, et al., 2014)

En síntesis, la investigación cualitativa favorece la comprensión de los fenómenos y propicia el análisis que surge de los actores que intervienen y reconoce sus imaginarios como parte fundamental de la interacción. Asimismo, realiza un proceso de análisis e interpretación de las estrategias de participación que emplean los docentes para favorecer la participación de los estudiantes discapacidad cognitiva.

Al considerar los elementos mencionados se propone para esta investigación un diseño de investigación-acción el cual permite aportar información que favorece la toma de decisiones tendientes a reestructurar los procesos, es decir, propiciar cambios sociales que permitan la reconfiguración de la realidad que es materia de estudio, al respecto es importante mencionar que este diseño tiene como objetivo la participación de los profesores focalizados, los cuales identifican una necesidad que puede atenderse, por tanto se involucran directamente en la construcción de las posibles soluciones.

En consideración con el proceso investigativo se proponen los siguientes instrumentos: revisión documental para entender el fenómeno que se estudia, “Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. La entrevista como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”. (Hernández, 2014, p.436). Finalmente, los grupos focales propician un acercamiento con los imaginarios de los participantes y establece la comprensión de las representaciones individuales.

6. Principales resultados de la investigación

Los profesores de la institución educativa Rufino Cuervo-centro sede Antonia santos reconocen la importancia que tiene la preparación y planeación de las clases para lograr aprendizajes significativos de los estudiantes, pero no se logra propiciar un escenario de participación activa de los estudiantes que tienen déficit cognitivo, por lo que se hace fundamental proponer un plan de formación orientado a la implementación de estrategias que desarrollan habilidades lingüísticas en los estudiantes.

Se evidenció un apropiación de los términos discapacidad cognitiva y de otros términos relacionados con la educación inclusiva, siendo conscientes los educadores focalizados que la caracterización de los estudiantes es necesario para realizar los ajustes curriculares. Es así que se encuentra también que no se alcanza una caracterización efectiva de los alumnos porque los profesionales de apoyo que acompañan esta labor son nombrados por pocos meses lo que obstaculiza en buena medida el éxito del proceso educativo con los estudiantes con discapacidad cognitiva.

En este sentido, es indispensable que los maestros estén capacitados en el desarrollo de las estrategias pedagógicas que favorezcan la participación y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Es evidente que los docentes tienen conocimiento del decreto 1421 de 2017 el cual establece que los estudiantes con discapacidad tienen el derecho a recibir los apoyos y ajustes al currículo que requieran para desarrollar los procesos de aprendizaje; lo anterior es bastante importante porque este conocimiento permite fortalecer procesos de formación docente en el campo de la inclusión educativa.

La investigación realizada evidenció que en el proyecto educativo institucional (PEI) se propone la atención a la diversidad de la población para ofrecer, servicios educativos de calidad, señalando

además que es un imperativo formar a los docentes para la cualificación profesional y por ende el desarrollo de las practicas pedagógicas en contexto de reconocimiento de la diversidad y que sean significativas para los estudiantes.

Pudo establecerse que en contraposición con lo expresado en el PEI; el plan de Área de lengua castellana no establece acciones directas para el trabajo con los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, es decir, en su revisión se encuentra que las habilidades lingüísticas están enfocadas hacia los procesos de lectura y escritura, y no se plantean metas de comprensión ligadas a la escucha y la oralidad.

Es prioridad fundamental realizar una revisión a la estructura curricular del plan de área de lengua castellana para se proponga el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde el grado transición a undécimo y se pueda afianzar el proceso de oralidad en los estudiantes que tienen déficit cognitivo.

7. Conclusiones y Recomendaciones

El presente trabajo investigativo, tendiente al diseño de un plan de formación de maestros en estrategias pedagógicas inclusivas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva, requirió realizar un análisis exhaustivo de lo que significa la inclusión educativa desde la normatividad existente y desde la realidad que diariamente se vive en la cotidianidad de las aulas donde se encuentran insertos estos niños(as).

En el escenario educativo actual es un imperativo en la labor docente el generar espacios inclusivos que posibiliten atender con calidad la diversidad escolar existente en los espacios pedagógicos donde cohabitan estudiantes con ritmos de aprendizaje variados, con características personales particulares, con condiciones sociales, económicas y culturales altamente heterogéneas, lo que implica una adecuada formación docente en estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas que le permitan un efectivo desempeño en escenarios de diversidad.

Para la implementación de la propuesta del plan de formación en estrategias pedagógicas inclusivas se requiere que desde la gestión directiva de la institución se brinde apoyo institucional para la ejecución de esta, propiciando los espacios de formación que se requieran de tal manera que los encuentros pedagógicos y las sesiones de trabajo situado planteadas hagan parte del cronograma de trabajo de la institución.

De igual manera se hace indispensable una resignificación del proyecto educativo institucional y su implementación desde otras perspectivas en cada uno de sus componentes para que la educación inclusiva sea una realidad y no solo un ideal a alcanzar, lo que implica desarrollar un liderazgo pedagógico que se empodere de prácticas pedagógicas inclusivas que apunten a tener una institución que brinde educación a todos sin exclusión y con equidad.

Es pertinente indicar que desde los diferentes estamentos del gobierno escolar y en especial desde el consejo académico se genere una sensibilización a los docentes sobre lo que es la educación inclusiva y sobre las necesidades que tiene cada uno de actualización y formación para generar ambientes de aprendizaje inclusivos que favorezcan la atención de estudiantes con discapacidad y el desarrollo de competencias lingüísticas que propicien la inclusión escolar.

Elaborado por:	Jenifer Katherine Robayo Marín
Revisado por:	<i>Dr (n) Claudia Andrea Betancur Rojas</i>
Fecha de examen de grado:	Mayo de 2021

Índice

Resumen	XVI
Abstract	XVII
Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	4
1.1 Antecedentes	16
1.2 Formulación del problema de investigación.....	34
1.3 . Justificación.....	34
1.4. Objetivos.....	37
1.4.1 Objetivo general	38
1.4 2 Objetivos específicos.....	38
1.5 Delimitación y alcance del estudio.....	38
Capítulo 2. Marco teórico.....	40
2.1 Práctica pedagógica como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje.....	41
2.1.1 La praxis social como pilar de interacción.....	44
2.1.2 La reflexión crítica como fundamento de la práctica pedagógica.....	48
2.1.3 Didáctica como eje de la enseñanza.....	49
2.1.4 La evaluación para el aprendizaje.....	50
2.2. Educación inclusiva.....	56
2.2.1 La inclusión como una alternativa a la diversidad.....	59
2.2.2 Las barreras para el aprendizaje un reto educativo	63
2.2.3 La discapacidad en la educación inclusiva.....	64
2.3 Estrategias pedagógicas para la diversidad.....	67
2.3.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como estrategia para atender los procesos de aprendizaje.....	69
2.3.2 El diseño curricular ajustado a las necesidades de los estudiantes.....	74
2.4 Habilidades lingüísticas como estrategia de integración.....	76
2.4.1 La formación en el contexto de la diversidad	78
2.4.2 La oralidad base de la expresión e interacción	79
Capítulo 3. Metodología	81
3.1. Enfoque metodológico.....	81
3.2 Diseño de investigación	83
3.3 Población y muestra.....	85
3.3.1 Población.....	85
3.3.2 Muestra.....	86
3.4 Categorización.....	87
3.5. Instrumentos de recolección de información.....	88
3.5.1 La revisión documental.....	88
3.5.2 La entrevista.....	89

3.5.3 Grupo focal	91
3.6 Validación de los instrumentos.....	92
3.6.1 Pilotaje.....	93
3.7 Procedimiento.....	93
3.7.1 Cronograma de trabajo de campo.....	94
3. Análisis de datos.....	95
Capítulo 4 Análisis y resultados.....	98
4.1 Categoría Práctica pedagógica como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje.....	98
4.1.1 Praxis social como pilar de interacción.....	104
4.1.2 La reflexión crítica como fundamento de la práctica pedagógica.....	106
4.1.3 Didáctica como eje de la enseñanza.....	108
4.1.4 La evaluación para el aprendizaje.....	109
4.2 Categoría Educación inclusiva.....	110
4.3 Categoría Estrategias pedagógicas para la diversidad.....	116
4.4 Categoría: Habilidades lingüísticas como estrategia de integración.....	121
Capítulo 5. Conclusiones.....	136
5.1 Principales hallazgos.....	137
5.2. Generación de nuevas ideas	140
5.3. Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos.....	141
5.4. Limitantes	143
5.5. Nuevas preguntas de investigación.....	143
5.6 Recomendaciones.....	145
Referencias.....	146

Índice de tablas

Tabla 1. Tendencias internacionales en evaluación.....	53
Tabla 2. Matriz de categorías e instrumentos.....	87
Tabla 3. Hallazgos revisión documental PEI.....	128
Tabla 4. Hallazgos revisión documental Plan de área.....	129
Tabla 5. Hallazgos revisión documental Carpeta de seguimiento.....	129
Tabla 6. Evidencias del proceso educativo para la inclusión.....	131

Índice de figuras

Figura 1. Categorías de la investigación.....	40
Figura 2. El ciclo de investigación-acción.....	84
Figura 3. Fases investigación Acción.....	93
Figura 4. Categoría Práctica pedagógica.....	99
Figura 5. Subcategoría praxis social.....	103
Figura 6. Categoría educación inclusiva.....	111
Figura 7. Resultados categoría educación inclusiva.....	112
Figura 8. categoría estrategias pedagógicas para la diversidad.....	117
Figura 9. Resultados categoría Estrategias pedagógicas.....	119
Figura 10. Categoría Habilidades lingüísticas como estrategia de integración.....	122
Figura 11. Resultado Categoría Habilidades lingüísticas como estrategia de integración.....	124
Figura 12. Percepción de la práctica pedagógica.....	126
Figura 13. Coocurrencia de las categorías.....	127
Figura 14. Plan de formación para los maestros.....	135

Índice de anexos

Anexo 1. Matriz de antecedentes.....	151
Anexo 2: Entrevista estructurada # 1 dirigida a los profesores.....	152
Anexo 3: Grupo focal para estudiantes.....	155
Anexo 4: Grupo focal para profesores.....	157
Anexo 5. Revisión documental.....	159
Anexo 6. Resultados de la revisión documental PEI.....	160
Anexo 7. Resultados de la revisión documental Plan de área lengua castellana.....	162
Anexo 8. Resultados de la revisión documental carpeta de seguimiento a los niños con discapacidad.....	163
Anexo 9. Cuadro de triple entrada.....	164
Anexo 10. Consentimiento informado.....	167
Anexo 11. Juicio de expertos	168
Anexo 12. Plan de formación.....	176
Anexo 13. Aplicación de instrumentos.....	184

Resumen

La importancia que tiene la formación de los profesores para cualificar sus prácticas pedagógicas en ambientes de diversidad para que los niños con déficit cognitivo, puedan desarrollar las habilidades lingüísticas y por lo tanto participar en los procesos de aprendizaje. Es por esto, que la formación del profesorado se plantea como necesaria para que estos desarrollen diferentes estrategias que permitan propiciar la participación de los estudiantes con déficit cognitivo en el aula de clase. Esta investigación propone un ejercicio de acompañamiento al profesorado para que se puedan afianzar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con déficit cognitivo de la sede Antonia Santos adscrita a la institución educativa Rufino José Cuervo- Centro de Armenia, Quindío.

El enfoque metodológico sobre el que se desarrolló esta investigación es cualitativo, puesto que su objetivo se centra en diseñar un plan de formación para los maestros en estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar enseñanza y el aprendizaje. Como conclusión se puede afirmar que en el escenario educativo actual es un imperativo en la labor docente el generar espacios inclusivos que posibiliten atender con calidad la diversidad escolar existente en los espacios pedagógicos donde cohabitan estudiantes con ritmos de aprendizaje variados, con características personales particulares, con condiciones sociales, económicas y culturales altamente heterogéneas, lo que implica una adecuada formación docente en estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas que le permitan un efectivo desempeño en escenarios de diversidad.

Palabras clave: Inclusión, estrategias pedagógicas, habilidades lingüísticas, discapacidad cognitiva, formación de maestros

Abstract

The importance of teacher training to qualify their pedagogical practices in learning environments in contexts of diversity so that children with cognitive deficits can develop language skills and therefore participate in learning processes. This is why teacher training is considered necessary for teachers to develop different pedagogical strategies, which allow for the participation of students with cognitive deficits. This research proposes an exercise of accompaniment to the teaching staff so that the linguistic abilities of students with cognitive deficits can be strengthened at the Antonia Santos campus attached to the Rufino José Cuervo educational institution- Centro de Armenia, Quindío.

The methodological approach on which this research was developed is qualitative, since its objective is focused on designing a training plan for teachers in strategies to develop the language skills of students with cognitive disabilities of the Rufino José Cuervo- Centro Educational Institution Antonia Santos headquarters to improve teaching and learning processes. As a conclusion, it can be affirmed that in the current educational scenario it is an imperative in the teaching work to generate inclusive spaces that make it possible to attend with quality the existing school diversity in pedagogical spaces where students with varied learning rhythms, with particular personal characteristics, coexist with highly heterogeneous social, economic and cultural conditions, which implies adequate teacher training in pedagogical, methodological, and didactic strategies that allow effective performance in diverse settings.

Keywords: Inclusion, pedagogical strategies, language skills, intellectual disability, teacher training.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje se configuran como los ejes de la transformación de la práctica pedagógica, al respecto es fundamental que se consideren ambientes de aprendizaje que aporten a la construcción de la convivencia, la ciudadanía y el desarrollo social. Al respecto es importante señalar que educar hace parte del constructo sociocultural de las personas lo que establece la interacción social y humana necesarias para comprender la importancia que tiene la construcción del conocimiento como un proceso que subyace al acto de enseñanza y por tanto de educación.

No obstante, se presentan obstáculos para acceder a la educación y la interacción entre los compañeros, este es el caso de los estudiantes con déficit cognitivo de la institución educativa Rufino José Cuervo-Centro sede Antonia Santos, entre los cuales se destaca que la interacción en el aula con sus pares es limitada, en ocasiones los estudiantes caracterizados no participan de la clase de manera activa y las actividades que desarrollan se enmarcan en juegos que no corresponden al desarrollo de las habilidades que se proponen desde los Estándares Básicos de Competencia (EBC) de las diferentes áreas de enseñanza. En este sentido, se evidencia que los maestros desconocen estrategias para fortalecer la participación de los estudiantes con déficit cognitivo, al respecto se debe considerar el aula como un contexto de diversidad que desarrolle las capacidades y competencias de manera integral (Arnaiz, 2011).

Por esto, esta propuesta de investigación tiene como objetivo diseñar un plan de formación para maestros en estrategias pedagógicas inclusivas para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de este establecimiento educarivo. Para esta propuesta se hizo necesario el estudio riguroso de documentos sobre la formación de los maestros, las características y estrategias que se deben tener en cuenta en la atención de la

población con discapacidad cognitiva y el análisis de las estrategias para el desarrollo de las habilidades que favorezcan la comunicación.

Esta investigación está compuesta por cinco capítulos en un contexto de práctica pedagógica de un grupo de maestros y a partir de estas favorecer una comunidad de aprendizaje en la institución que dé respuesta a las necesidades del contexto, para esto se propicia una estrategia de formación situada que considere criterios y procedimientos flexibles de evaluación formativa para lograr aprendizajes significativos de los niños en condición de discapacidad cognitiva definida de acuerdo con las categorías de discapacidad de la población de Necesidades Educativas Especiales del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).

En el capítulo 1. Planteamiento del problema se contextualiza las dificultades que tienen los estudiantes con déficit cognitivo para participar de manera activa en el aula de clase. De igual manera se presenta la información relacionada con las características de la población con déficit cognitivo y las intenciones que desde el Ministerio de Educación Nacional se proponen para la atención.

En el capítulo 2, se analizan los referentes teóricos y las comprensiones acerca de los elementos que se estructuran para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo incide la formación de los maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje?

En el capítulo 3, se presenta la metodología de investigación cualitativa, se plantea un alcance descriptivo porque se busca especificar las características de las prácticas pedagógicas y su incidencia en los procesos comunicativos de los estudiantes con déficit cognitivo, asimismo, esta

investigación tiene un diseño de investigación-acción, el cual permite aportar información que favorece la toma de decisiones tendientes a reestructurar los procesos, en la institución educativa. En consideración con el proceso investigativo se proponen los siguientes instrumentos: revisión documental, la entrevista estructurada y los grupos focales con estudiantes y maestros.

En el capítulo 4, se evidencia el análisis de los resultados que se obtuvieron luego de la aplicación de los instrumentos, así como los hallazgos; se tienen en cuenta para la presentación las categorías y subcategorías de la matriz y su alineación con los objetivos específicos establecidos para el análisis de categorías. Al respecto, se pudo observar como la percepción de los estudiantes se distancia de lo manifestado por los profesores porque ellos expresan que la participación es muy limitada y que en el aula pasan tiempo realizando tareas diferentes a sus compañeros o jugando mientras ellos trabajan en lo visto en clase, lo anterior permite establecer la necesidad de formación que requieren los maestros en estrategias que permitan el desarrollo de las habilidades de comunicación.

Finalmente, en el capítulo 5, se definen las conclusiones a partir de los hallazgos, se proponen nuevas ideas, limitantes y recomendaciones de esta propuesta de investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

La discapacidad cognitiva se define como la alteración en las funciones intelectuales y cognitivas en forma permanente que presentan las personas, asimismo estas alteraciones pueden considerarse como barreras para el cuidado personal y extrapolarse a lo cotidiano y a lo social. (ICBF, 2008).

En relación con lo anterior es importante señalar que es imperativo la implementación de estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva para que reciban una atención de calidad fundamentada en el reconocimiento de valores y que responda de manera pertinente a la inclusión en contextos escolares.

Una de las mayores dificultades que se tiene frente a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva se establece en las prácticas pedagógicas de los profesores, las cuales evidencian la falta de estrategias metodológicas y formación para comprender desde otras perspectivas los procesos de inclusión de los estudiantes que presentan discapacidad, de hecho, desde los currículos sugeridos por el MEN y las evaluaciones estandarizadas como la prueba Saber, no se evidencia una adaptación curricular que favorezcan la enseñanza y por ende la apropiación de los aprendizajes para los estudiantes con NEE.

Al respecto Calvo (2017) expresa: “lamentablemente la escuela, en muchísimas partes del mundo, sobre todo donde impera la desigualdad aberrante y la marginación ignominiosa, ya no ofrece seguridad de una vida mejor que la de la pobreza abyecta y de la ignorancia opresiva” (p.30). Lo anterior demanda cada vez más un mayor liderazgo y compromiso por parte de los directivos docentes, docentes, padres de familia de las instituciones educativas, y de la sociedad en general, se debe propender por la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos en los que aquellos educandos con algún tipo de limitación física, cognitiva o mental no se sientan vulnerados en sus

derechos y que no generen ambientes hostiles para su óptimo desempeño social y académico, como también para el pleno desarrollo de sus aprendizajes.

Al respecto, este establecimiento educativo, debe favorecer la enseñanza como un eje fundamental para que los estudiantes que presentan algún tipo de diversidad alcancen sus aprendizajes. Lo anterior porque no existe una línea de formación por parte de la política pública de educación que brinde los escenarios para realizar procesos de formación permanente para cualificarse entre otras cosas en la atención a los estudiantes que presentan NEE.

La Organización Mundial de la Salud, OMS (2011) enuncia que el término discapacidad comprende las limitaciones y barreras para la participación. Al respecto, define como deficiencia las afectaciones que son de orden estructural, anatómico o corporal, en relación con las limitantes las enmarca las dificultades para participar en contextos vitales, es decir, la comprensión del término discapacidad implica el análisis de las interacciones que se propician desde lo físico, mental y de las relaciones que se propician en las interacciones sociales, culturales y cotidianas.

En el informe mundial de la discapacidad de la OMS expresa que la población mundial con algún tipo de discapacidad asciende al 15% de la población, para el caso de América la cifra es de 85 millones de personas. Estas cifras se contrastan con el informe del Observatorio Nacional de Discapacidad [OND] (2018), el cual expresa:

La prevalencia en el mundo de PcD se ha incrementado durante los últimos años y se calcula que estas cifras continuaran aumentando; durante las anteriores cuatro décadas el porcentaje de discapacidad ha pasado del 10 al 15% de la población global, estimando una frecuencia cercana a mil millones de individuos. En Colombia, el porcentaje de PcD se estima oscila alrededor del 6,3% de la población general. (OND, Boletín 9, 2018, p. 1)

Estas cifras exigen una pronta actuación desde los escenarios educativos y sociales, porque las cifras demuestran que la población con algún tipo de discapacidad merece ser atendida de acuerdo con las necesidades del contexto. Al respecto, Padilla (2011) establece que la población colombiana en condición de discapacidad para el año 2005 corresponde a cerca de 2,6 millones de personas, lo que representaba el 6,4% de la población. De estos, 236.600 presentaban discapacidad motriz, 364.000 discapacidad sensorial, 904.800 discapacidad cognitiva, y 514.800 discapacidad mental, estas cifras se toman del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

En el departamento del Quindío de acuerdo con último estudio el año 2010, el DANE publicó las cifras por departamento de la población con discapacidad y se tenían caracterizadas 8.512 personas, de las cuales 1.043, las cuales están ubicadas entre 3 a 19 años, lo que corresponde al 12.25% de personas en edad escolar.

Ahora bien, la definición y caracterización de la discapacidad cognitiva publicada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006) plantea 5 dimensiones: la primera es la de aptitudes intelectuales, luego se establece el nivel de adaptación el cual está relacionado con la inteligencia conceptual, práctica y social; en un tercer nivel se plantea la interacción y la participación en la sociedad, asimismo la salud física y salud mental; en cuanto al cuarto elemento se tiene en consideración los factores etiológicos y finalmente la última dimensión es el contexto social el cual está relacionado con el ambiente, la cultura y las oportunidades de vida.

Es decir, los estudiantes con discapacidad cognitiva no desarrollan las habilidades conceptuales, prácticas y sociales, que permitan el desempeño funcional en la cotidianidad, así la interacción abarca la dimensión social y favorece las relaciones sociales e interpersonales.

Existe un obstáculo respecto a las interacciones que se establecen en las instituciones educativas, con los padres de familia y/o cuidadores, los estudiantes y la sociedad en general, porque en ocasiones los estudiantes con discapacidad no se sienten seguros o aceptados como miembros que participen activamente de las decisiones o espacios de convivencia, es decir, en ocasiones no se proporciona una comunidad escolar segura. Además, no se evidencian las estrategias pertinentes para que los estudiantes con discapacidad cognitiva alcancen aprendizajes significativos, no obstante, es fundamental movilizarse hacia paradigmas educativos que tengan mayor pertinencia y permitan desarrollar procesos de aprendizaje que permitan el desarrollo y participación familiar, social y escolar.

En suma, los actores involucrados en el proceso de desarrollo de los niños deben asumir un rol de mediadores en el aula, de acuerdo con las orientaciones pedagógicas que enuncia el MEN, lo anterior requiere estrategias pertinentes al ritmo de aprendizaje y que puedan favorecer el desarrollo de las competencias básicas como leer y escribir, para lograr aprendizajes significativos se debe tener en cuenta sus intereses, su ritmo de aprendizaje y los apoyos que requiere para aprender. Sin embargo, esta advertencia llama la atención de las comunidades educativas, ya que debería aplicarse, pensarse y desarrollarse desde la misma diversidad que presentan todos los estudiantes; finalmente cada sujeto aprende de maneras y ritmos diferentes.

Existe una brecha entre lo que señala debe ser el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva y lo que se evidencia en instituciones educativas porque en la mayoría de los escenarios la práctica pedagógica se caracteriza por homogenizar los aprendizajes seguramente desde una práctica poco consciente, dada la historia que como humanidad tenemos,

La estandarización curricular busca ordenar los contenidos que se deberían desarrollar en diferentes ámbitos o asignaturas para que las actividades no sean

repetitivas, sino secuenciales e imbricadas con saberes anteriores y posteriores. Esto favorece al estudiante cuando la educación tiene cimientos empresariales, pues la escuela es considerada una fábrica y los alumnos el producto. (Rodríguez, 2017, p. 4)

Para Ravitch (1996) y Casassus (1997) el currículo estandarizado que bien caracteriza los actuales sistemas educativos favorece la unificación de lo que el profesor debe enseñar y describe de manera precisa lo que el estudiante debe aprender a partir de unos criterios comunes como estándares que especifican las destrezas y conocimientos que deben alcanzar. Estos determinan los mínimos requeridos en el aprendizaje. De esta manera, las instituciones educativas pretenden asegurar los niveles de calidad y buscan a toda costa alcanzar las mediciones a través de pruebas externas e internas y que cumplen con las políticas de calidad exigidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que terminan por homogeneizar los procesos de enseñanza.

Lo que generan estos currículos estandarizados en últimas son procesos de enseñanza-aprendizaje sean rutinarios, repetitivos y solo se fundamentan en alcanzar los resultados en las pruebas y desconoce los procesos de aprendizaje de los estudiantes, además privilegian los conocimientos de las áreas que han denominado fundamentales y desconocen la importancia de las otras áreas más vitales y significativas que son necesarias para la integralidad del ser humano.

En consideración con lo anterior los estudiantes con discapacidad cognitiva no solo deben adaptarse a un currículo estandarizado sin éxito, sino que, además, son promovidos para evitar que se formalicen los procesos de adaptación curricular como ocurre en la institución educativa Rufino José Cuervo-Centro, donde cada año se evidencia la promoción al siguiente año de la escolaridad de los estudiantes con discapacidad cognitiva, sin embargo la aprobación se establece dentro del desempeño

básico, es decir, los estudiantes aprueban con una valoración de 3.0, en el 80% de las áreas, lo que sugiere unos mínimos en los desempeños establecidos y que guarda relación con la ausencia de unas estrategias que vinculen la participación y por tanto el desarrollo de sus habilidades.

En el contexto de la Institución, la cual cuenta con una población estudiantil de 1682 estudiantes de los cuales 123 están caracterizados en el SIMAT con necesidades educativas especiales, cabe señalar que ante este panorama es determinante favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que sean incluyentes, que desarrollen las competencias de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Lo anterior propicia la interacción social, su integración a futuro desde el ejercicio pedagógico más amplio, más humano, más significativo para las apuestas que el mundo actual necesita.

En ese sentido este establecimiento educativo, no diseña, ni facilita ambientes de aprendizaje significativos que permitan a los estudiantes con discapacidad cognitiva el desarrollo de la formación de la ciudadanía y las habilidades comunicativas. Se observa mediante el análisis de los informes valorativos, donde se puede apreciar que los niveles de desempeño no están adaptados a las necesidades de los estudiantes; asimismo, las habilidades lingüísticas no se desarrollan en las aulas lo que obstaculiza la interacción a partir del desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo y los estudiantes en ocasiones no pueden hablar, escuchar, comprender instrucciones, preguntar, interpretar su entorno, no participan en el aula.

Las instituciones educativas en su mayoría regidas por modelos lineales son escenarios donde los niños están implicados en dinámicas de dominio por parte de los adultos, se da un lugar privilegiado al comportamiento de acuerdo con una serie de reglas preestablecidas y poco o nada permiten procesos donde la libertad y la creatividad prevalezcan y permitan generar otras formas de relacionamiento entre pares y entre estos y sus maestros, es decir, la escuela en ocasiones invisibiliza las capacidades de los

estudiantes, además de homogeneizar los procesos educativos, no se transforman las interacciones clásicas ni mejoran las prácticas pedagógicas, difícilmente se trasciende de ese lugar que vigila y controla, especialmente mediante la evaluación lo cual no permite el fortalecimiento de las habilidades sociales, emocionales que involucren el crecimiento personal e intelectual de los estudiantes.

De hecho la atención a este grupo poblacional hace parte del proceso de aulas de apoyo de la Secretaría de Educación Municipal (SEM) que cuenta con profesionales para que de forma paralela al desarrollo del plan de estudios puedan proponer estrategias a los docentes, pero la gran dificultad está en que los profesionales se contratan cada tres meses y en ocasiones no se pueden llevar a cabo procesos continuos de acompañamiento, y las adaptaciones curriculares no se desarrollan, esto influye en que los maestros al no tener estrategias y acompañamiento recurren a la aprobación de los estudiantes con déficit cognitivo para evitar cualquier tipo de reclamo por parte de los padres de familia y/o acudientes.

Al analizar la promoción de los estudiantes con discapacidad cognitiva en la institución educativa Rufino José Cuervo-Centro se evidencia que la población obtiene niveles de desempeños bajo o básico, es decir, no logran el desempeño alto o superior, porque sus indicadores de logro no corresponden con su contexto, se les evalúa de forma general y no se reconocen sus habilidades, competencias, los profesores manifiestan que no tienen estrategias que permitan favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con déficit cognitivo, por eso prefieren aprobarlos con niveles básicos de desempeño.

Se infiere entonces que los maestros no poseen espacios de formación y en ocasiones carecen de voluntad o motivación para transformar las aulas de clase y humanizarlas, es decir, atender el desarrollo de las competencias socioemocionales, por tanto, no se garantiza el acceso, la permanencia

y la calidad de la prestación del servicio educativo a todos los estudiantes y sobre todo a los que requieren mayor atención y acompañamiento de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje.

En contraste con la transformación en la práctica pedagógica subyace la implementación del Decreto 1421 de 2017, el cual define

La inclusión educativa como un proceso permanente que reconoce valora y responde de manera permanente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p.4)

La institución educativa, no cuentan con las estrategias ni la formación de los profesores para afrontar y transformarse en centros educativos que diseñen procesos que permitan garantizar a la atención a la población escolar en condición de discapacidad cognitiva, al definir estructuras curriculares, con metodologías y estrategias que posibiliten la permanencia de estos estudiantes.

Lograr lo señalado anteriormente implica una enorme sensibilidad de todos miembros de la comunidad para valorar la educación y la diversidad de la población escolar existente en las aulas desde una perspectiva más humana que posibilite atender la diversidad con calidad y vea en cada persona un ser humano con potencialidades y probabilidades de tener proyectos de vida que les permita la interacción social.

De igual manera al tener las instituciones educativas obligación de atender la población con discapacidad, es un imperativo que estas desde su gobierno escolar establezcan en los proyectos educativos instituciones (PEI) los lineamientos, políticas y objetivos para atender a esta población escolar en ambientes inclusivos, en los que contribuyan todos sus integrantes. Vale la pena señalar lo expresado por Figueroa et al. (2019) en la investigación realizada sobre la incidencia de la ley 1421 en Medellín; se concluyó “que ni la escuela, ni los maestros, ni el mismo sistema educativo están preparados para afrontar el reto de la inclusión” debido a que hace falta mayor acompañamiento por parte del Estado en procesos de formación y acompañamiento a los profesores.

Frente a la situación que se evidencia, aún falta camino por recorrer para llegar a que la escuela ofrezca a los educandos escenarios y procesos para transitar a otras formas de entender la verdadera educación inclusiva en la que todos los estamentos estén comprometidos de forma decidida con ello, le corresponde a los educadores un proceso de redefinición de su praxis educativa, partiendo de desaprender viejas concepciones de la educación, tomadas de modelos educativos tradicionales y apropiarse de nuevos elementos para alcanzar unas competencias pedagógicas más pertinentes al momento actual

[...] la formación inicial y continua de los profesores tanto de enseñanza corriente como especial, necesita reorientarse según los principios de la educación inclusiva, para reemplazar de una vez los restos del modelo segregacionista aun presente en las prácticas educativas y ser transparentes en el discurso que vincula la atención educativa especializada (AEE) con la rehabilitación y las prácticas de enseñanza diferenciada según la condición de discapacidad de algunos estudiantes. (Egler, 2017, p.20)

Los niños que tienen discapacidad deben estar vinculados en las instituciones educativas formales en aulas regulares con pares de su misma edad o similar y en igualdad de condiciones, por esto, los procesos de inclusión corresponden más a una fase de integración diferenciada que a una inclusión basada en la integración, por esto es fundamental que la escuela se transforme y supere las concepciones clásicas del aprendizaje y de la evaluación para favorecer los procesos de los estudiantes con discapacidad para que logren el desarrollo de sus habilidades, destrezas y competencias lingüísticas y sociales necesarias para el relacionamiento social.

Este es el caso de 8 niños del ciclo de primaria de la institución educativa Rufino José Cuervo-Centro, sede Antonia Santos del municipio de Armenia que están caracterizados por discapacidad cognitiva y que cuentan con sus respectivos diagnósticos médicos, si bien estos niños están vinculados al centro educativo, es importante aclarar que el hecho que estén integrados al aula de clase, compartan los mismos espacios físicos, no significa que ya estén incluidos en un proceso educativo que les permita alcanzar el desarrollo personal y el de sus potencialidades de acuerdo con las características propias que poseen por su discapacidad.

Se ha observado que estos niños son poco sociables, la memoria de largo plazo, corto plazo y la atención no se desarrolla, asimismo, los procesos de enseñanza requieren mayor atención por parte de los maestros para consolidar los procesos de lectura y escritura. Entonces este modelo se fundamenta en la teoría del déficit individual, donde las personas con discapacidad cognitiva deben asimilar el modelo social dominante para lograr acercarse a la “normalidad” lo que evita, vulnera y obstaculiza el respeto por la singularidad y las interacciones entre pares y el grupo

Lo anterior genera que la interacción en el aula sea limitada puesto que en ocasiones son rechazados por sus compañeros, y en consecuencia el ambiente de aula obstaculiza el rendimiento académico y las interacciones sociales, personales y familiares. Asimismo, presentan bajo

rendimiento académico y su autoestima se vea afectada por el rechazo de sus pares aumentando su nivel de vulnerabilidad, y que favorece la deserción escolar, significa que los docentes, directivos docentes y estudiantes deben participar en el diseño de estrategias efectivas que atiendan de manera precisa las necesidades de los estudiantes que lo requieran.

A partir de la formación a los maestros en estrategias para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, las cuales son definidas por Hymes (1996) como el dominio que tienen los individuos para utilizar el lenguaje como mecanismo de comunicación. Asimismo, adquirir esta competencia corresponde a la interacción social, a la motivación y a la acción. Según Niño (2000), las personas tienen la capacidad semiótica, las cuales se fundamentan en la adquisición de las habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas que establecen las interacciones en contextos discursivos que sean significativos y que atiendan al uso del lenguaje desde la intención comunicativa.

En el desarrollo de las habilidades lingüísticas, se distinguen la intención y los contextos de uso. El primero corresponde a una acción unitaria, es decir, el enunciador tiene una intención que dirige a un interlocutor con el fin de dar a entender algo. En los actos de habla se distingue el uso de la oralidad y la producción de texto escrito, esto está mediado por lo locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

Al respecto Cassany (1999) clasifica las habilidades que se requieren para los diferentes procesos de comunicación e interacción, al respecto menciona: la comprensión, la escucha, la lectura, la producción, el habla y la escritura. Estas destrezas configuran el uso y el empleo del código en la comunicación y determinan la capacidad del hablante para interpretar, comprender y propiciar un acto de habla.

De lo anterior se infiere que es fundamental que los docentes de la institución educativa Rufino José Cuervo- Centro, sede Antonia Santos desarrollen estas habilidades para lograr que los

estudiantes con discapacidad cognitiva alcancen las habilidades lingüísticas, asimismo para dar cumplimiento al Enfoque Comunicativo propuesto en los estándares básicos de competencia de lengua castellana del MEN.

Al respecto, los profesores participantes tienen nivel de formación profesional y de maestría, orientan clase en la básica primaria, por lo tanto, se hace necesario generar espacios de formación profesional que atiendan a las necesidades del contexto, es decir, que puedan apropiarse de estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes. En suma, las acciones que se propician en relación con la evaluación, el plan de estudios y los procesos de convivencia deben estar fundamentadas en el compromiso de los diferentes actores de la comunidad educativa y en articulación con la familia mejorar las habilidades lingüísticas de los niños con discapacidad cognitiva.

1.1 Antecedentes

En la construcción de los antecedentes se realizó una rigurosa lectura de documentos a partir del diseño de una matriz de antecedentes (anexo 1), esta permitió la comprensión de aspectos como objetivos de investigación, metodologías, conclusiones, entre otros; se lograron integrar en un metaanálisis las coincidencias y las divergencias de las investigaciones consultadas para ampliar sobre las recurrencias respecto al objeto de investigación. Esta matriz considero cuatro categorías: práctica pedagógica, diversidad, diseño universal de aprendizaje y finalmente habilidades lingüísticas.

Al respecto los metaanálisis permiten establecer que la escuela es un escenario donde los estudiantes tienen una mayor posibilidad de interactuar con sus pares, lo que permite fortalecer en ellos la creación de vínculos, el desarrollo de habilidades sociales que son fundamentales para todas las etapas de la vida en particular para la convivencia; y el crecimiento personal como

sujetos pertenecientes a una sociedad, a una familia y a distintos escenarios que van mostrando y reconociendo sus capacidades como pilar fundamental de su proceso de formación integral. Lo anterior, lleva a que el maestro en el aula de clase identifique y reconozca las capacidades en cada uno de los niños para brindarles, a través de diferentes estrategias pedagógicas, las oportunidades y la atención que requieren para que estos sientan incluidos y participen de la vida escolar con éxito.

Esta investigación, se enfoca en analizar la incidencia de la formación de los maestros en la implementación de estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución educativa Rufino José Cuervo -Centro sede Antonia Santos del municipio de Armenia para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con déficit cognitivo. Por esto, se realizó una búsqueda y selección de información de 43 antecedentes nacionales e internacionales caracterizados y seleccionados cuidadosamente en cuatro categorías; la primera denominada como: “Práctica pedagógica”, la segunda categoría considerada es: “Diversidad”, la tercera categoría que se identifica es: “Diseño universal de aprendizaje” y finalmente una cuarta denominada: “Habilidades lingüísticas” para conocer lo que al respecto se ha indagado en otras instancias, de tal forma que al momento de hacer las intervenciones correspondientes en el aula y en general en el proceso investigativo se tenga un vasto conocimiento sobre el tema que aborda de forma efectiva la problemática que se va a estudiar. Esta búsqueda permitió reconocer los alcances actuales de la investigación respecto al problema que se plantea en este proceso.

De la primera categoría denominada Práctica pedagógica se encontraron pertinentes un total 15 investigaciones en un rango de tiempo marcado entre los años 2010 y 2019; siendo el 2016 el que presenta la cifra más alta de estudio con cinco publicaciones. Los otros documentos

estudiados son cuatro artículos de investigación, y dos tesis de maestría; es de destacar que del año 2019 se toman tres documentos dos tesis de maestría y un artículo de investigación. Los documentos restantes corresponden a 5 tesis de maestría y un artículo de investigación.

De estos 15 documentos se infiere que existe un mayor número de investigaciones en el territorio nacional, donde se tienen 11 entre maestrías y artículos académicos; los 4 documentos restantes se sitúan en el sector internacional. Al revisar los títulos de estos antecedentes, se evidencian similitudes en cuanto a las temáticas se destacan praxis educativa, inclusión, actitud y práctica inclusiva. Este análisis se extrapola al momento de ahondar en las preguntas de investigación de estos documentos, donde se evidencia la coherencia y articulación de estrategias educativas en contextos de inclusión educativa, de ahí que estas indaguen por la práctica pedagógica en escenarios de inclusión y la formación docente.

Existe una línea común entre los objetivos y la propuesta en relación con la necesidad de identificar y proponer estrategias pedagógicas para atender a la población identificada con Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP). En lo referente a la población delimitada como objeto de estudio, existe una recurrencia ya que seis investigaciones se enfocan en estudiantes de la básica primaria; asimismo, cuatro trabajos toman como población de estudio a los profesores y en este aspecto es relevante para el objetivo de investigación que se fundamenta en la formación de los maestros. Otra correspondencia analizada se da en las hipótesis, porque estas plantean la transformación de las prácticas pedagógicas para generar aprendizajes que respondan a los desafíos de la enseñanza.

Sobre los antecedentes de los documentos estudiados se evidencia una divergencia en cuanto a los autores y los conceptos desarrollados en los marcos teóricos, no obstante, se menciona en algunas tesis los aportes de Dewey (1989) y las implicaciones de la formación de

los maestros como transformación que subyace a la práctica reflexiva como una interacción continua entre el pensar y el hacer, para establecer una búsqueda continua de transformación de su práctica pedagógica, Schön (1987).

En cuanto a las recurrencias en la metodología las tesis son de carácter cualitativo, lo cual implica una aproximación a la comprensión del objeto de estudio, su descripción e intervención para establecer estrategias de cambio o transformación de lo estudiado. Se considera fundamental en la descripción de los fenómenos, es decir, se centran en propiciar una acción para transformar y dar solución al problema, debido a su intención fenomenológica que se fundamenta en los sujetos y en las interacciones que se derivan de los contextos de investigación, en este sentido también existe una relación con los planteamientos porque en ellos se evidencia como los procesos de inclusión deben ser revisados para favorecer los espacios de participación de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, se eligen tres tesis que son significativas para este proceso de investigación, al respecto la primera titulada como *“Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica”*, sus autores son: Royo et al. (2019), publicado por la Universidad Autónoma del Caribe de Colombia, esta tesis de maestría, y plantea un análisis del proceso de inclusión en la educación a partir de la pregunta "¿ Cuáles son las competencias docentes que influyen el proceso de inclusión estudiantil en el marco de la práctica pedagógica?" El el objetivo general se basaba en el fortalecimiento del proceso de inclusión en el aula y las competencias docentes que en él influyen. La población de estudio fue la Institución Educativa Técnica Departamental Juana Arias de Benavides de Plato (Magdalena).

Como elemento fundamental las autoras realizaron una revisión estructurada de los fundamentos de ley en el ámbito internacional y lograron una contrastación con la normativa

colombiana, estos aspectos se tienen en cuenta en esta propuesta porque se conceptualiza sobre las diferencias que existen entre el término inclusión educativa propuesto por Fernández (2017) y el término educación inclusiva desarrollado por Booth y Ainscow (2000). Es de destacar que esta tesis de carácter cualitativo permite reconocer los factores que cualifican el desempeño de los docentes y el desempeño en las aulas de clase, es decir, se establece una relación con la formación de los maestros.

Finalmente, las autoras ilustran la importancia de comparar las leyes en lo internacional y en Colombia para proponer una política educativa que considere la inclusión, al respecto se tiene como principal hallazgo: “ la correspondencia conceptual entre las estructuras planteadas: Práctica pedagógica, Competencia docente, Competencia inclusiva, Práctica docente y Docencia inclusiva, propuestas por un grupo de autores especialistas en el área de gestión académica”. (Royo, et al., 2019, p. 57). Asimismo, la revisión de las orientaciones del MEN (2009b), favorece la comprensión del término de barreras para el aprendizaje y para la participación (BAP) el cual permite establecer comunes para construir un marco para la inclusión que es necesario para asegurar la equidad en los procesos de participación de la población con discapacidad cognitiva.

La segunda tesis que aporta a este proceso se titula: “*Formación docente en inclusión de niños con necesidades educativas especiales*” de López y Noguera (2019) de la Universidad de la Costa de Colombia para obtener el título de maestría en educación. Esta investigación se basa en la pregunta: ¿Qué estrategias favorecen el proceso de formación docente para inclusión de niños con necesidades educativas especiales al interior del aula regular? Se considera relevante porque este estudio determina la relación que existe entre la formación de los profesores y las estrategias que se desarrollan para favorecer la inclusión de los niños. En cuanto al objetivo

general las autoras plantean: Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la formación docente en inclusión de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular en la Institución Educativa Técnica Industrial José Castillo Bolívar, la población de estudio estuvo conformada por un muestreo no probabilístico por medio de una encuesta por muestreo con 17 docentes y 3 directivos docentes, correspondientes a la jornada de la tarde; tiempo en el que se evidencian escolares con casos de NEE, la metodología para esta investigación fue no experimental, con alcance descriptivo y corte transversal, puesto que se recolectaron y analizaron datos de las variables estudiadas sin manipularlas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) .

En cuanto a las conclusiones de este trabajo las autoras proponen una escuela inclusiva se edifica con la contribución de la comunidad educativa, tales como, actores educativos, estudiantes, familia e instituciones sociales. Se debe reflexionar sobre las corresponsabilidades de todos los mecanismos propios de los establecimientos educativos para que haya total participación y compromiso en generar espacios de comunicación efectiva y eficiente, en aras de lograr la calidad y participación para todos sus miembros. Lo que se configura como uno de los principales hallazgos es la corresponsabilidad que deben existir entre los actores educativos al proponer mecanismos propios de la institución educativa para que haya total participación y compromiso en la construcción de una comunidad efectiva y eficiente.

Se infiere que los procesos de práctica pedagógica deben ser pensados a partir de la reflexión permanente del maestro y en consonancia con lo establecido desde las políticas educativas, de lo anterior subyace la capacidad del profesor para gestionar el aula y para propiciar el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, fundamentados en la didáctica de enseñanza y fomentando el desarrollo de las competencias socioemocionales y lingüísticas para lograr la vinculación participativa en los diferentes espacios de la vida social.

El tercer estudio que presenta recurrencia con la propuesta de investigación en cuanto a la práctica pedagógica es la tesis de maestría, titulada: “*Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*” Mora (2019) Universidad Pedagógica Nacional. Al respecto, la autora planteó como objetivo de investigación explicar cómo se relaciona la actitud que asumen los profesores con respecto al desarrollo de su quehacer pedagógico, para esto la autora fundamentó su proceso de investigación en el diseño cualitativo, lo que permitió precisar la relación con los estudiantes con discapacidad intelectual de la básica y secundaria. La población de estudio fueron los Docentes, directivos, padres de familia y administrativos del Colegio Rural Pasquilla. La metodología de esta investigación es de corte cualitativo y se desarrolló por medio del enfoque hermenéutico interpretativo, en cuanto a la elección de los instrumentos se consideraron las entrevistas y las observaciones. Respecto a los hallazgos la autora señala cuatro grandes categorías, en relación con las actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual: paternalista, de consideración, de sobreprotección y de rechazo, es por esto que es fundamental que los maestros resignifiquen las estrategias de aula para que la inclusión trascienda la comprensión de un aspecto de integración para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo para los niños.

De acuerdo con la matriz de antecedentes se analizaron en la segunda categoría denominada Diversidad, con un total de 15 investigaciones en un rango de tiempo marcado entre los años 2010 y 2020; siendo el 2015 el que presenta la cifra más alta de estudio con 4 publicaciones. Los documentos corresponden a 3 artículos de revisión y una tesis de doctorado; es de destacar que del año 2018 se toman tres documentos dos tesis de doctorado y un artículo de investigación. Los documentos restantes corresponden a dos tesis de doctorado y tres artículos de investigación.

De estos 15 documentos se infiere que existe un mayor número de investigaciones en el contexto internacional, donde se tienen 11 entre tesis y artículos académicos; los 4 documentos restantes se sitúan en España, México, Perú y Chile. Al revisar los títulos de estos antecedentes, se evidencian similitudes en cuanto a las temáticas se destacan el déficit cognitivo, inclusión, actitud y práctica inclusiva. Este análisis se extrapola al momento de ahondar en las preguntas de investigación de estos documentos. Al revisar los objetivos de los procesos de investigación se evidenciaron concordancia orientadas a construir procesos de identificar, analizar y proponer estrategias pedagógicas de atención a la población identificada con BAP.

La población delimitada en los estudios, reconocen variedades en las recurrencias presentes en esta categoría, pues de los 15 proyectos, 6 realizan sus investigaciones enfocadas en personas con déficit, barreras de aprendizaje. Se destaca la metodología cualitativa, desde las posturas interpretativas y hermenéuticas. En este sentido, el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego como actividades rectoras en la primera infancia son fundamentales para el desarrollo del aprendizaje de los niños. Asimismo, permite el desarrollo de la convivencia e interacción de manera divertida y natural en el salón de clase y en otros ambientes que propicien conductas asertivas. Estas investigaciones presentan divergencias en cuanto a los autores y teorías que fundamentaron los estudios.

Se seleccionan tres tesis que aporta de manera significativa en la comprensión del fenómeno que se investiga en este proceso, la primera es la tesis doctoral que se titula: “*Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso*” de Bertha Sota Zúñiga de la universidad César Vallejo, Lima, Perú. La pregunta de investigación permitió comprender la percepción de los docentes sobre la inclusión en la Secundaria Mercedes Indacochea de Barranco. De este planteamiento se propone el objetivo general: Analizar la actitud de los docentes de la institución

La población de estudio en la Institución Educativa “Mercedes Indacochea perteneciente a la UGEL 07 de San Borja, ubicado en la zona urbana de Barranco”. La autora analizó la actitud de los profesores frente a la inclusión de los discentes con NEE, para analizar que la diversidad coadyuva el proceso de vinculación e integración en los ambientes de aprendizaje. Al respecto, la formación de los profesores involucra el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para cualificar los procesos pedagógicos.

Esta investigación estuvo enmarcada bajo el paradigma postpositivista de carácter cualitativo y con un diseño de estudio de caso. Esta tesis establece en los resultados que se deben desarrollar estrategias que promuevan el cambio de actitud de los profesores hacia los estudiantes caracterizados. Por lo tanto, es imperativo que para la consolidación de estrategias de enseñanza se reconozca el concepto de diversidad como constructo que debe considerar la transformación de las prácticas pedagógicas e interacciones de los maestros.

Finalmente, se establece que se puede mejorar los procesos de aprendizaje si los docentes demuestran una actitud positiva que vincule el respeto y la visibilización de los estudiantes. Esta transformación se propicia desde las experiencias que se desligan de las capacitaciones sobre la inclusión y sobre todo por las actitudes de los profesores hacia el mejoramiento de las prácticas de aula, lo que ha determinado un factor diferenciador que permite la búsqueda y selección de diferentes estrategias para la formación de los maestros. El mayor aporte a esta investigación se basa en la necesidad que existe en el involucramiento de todos los miembros de la sociedad al vincular a los medios de comunicación masiva para generar campañas informativas o de reflexión respecto a la educación inclusiva y la diversidad.

Un segundo estudio que cobra relevancia para el proceso de investigación por las recurrencias en cuanto al desarrollo de estrategias para atender la población con discapacidad

corresponde a la tesis doctoral que se titula: “*Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y España*” de Laura Hernández Izquierdo, Universidad Complutense de Madrid, año 2015.

Esta investigación planteó como objetivo: Estudiar las actitudes hacia la diversidad cultural y personal de un grupo de estudiantes españoles, colombianos y guatemaltecos de cuatro, seis y ocho años. La autora consideró una muestra de 27 escuelas de los tres países con número total de 481 alumnos.

La intención de esta investigación se relaciona con la comprensión que debe tener el conocimiento sobre las actitudes ante la diversidad en el desarrollo infantil. Este estudio analizó el contexto estudiantil de Colombia, con niños blancos y afrocolombianos; en Guatemala, con niños blancos e indígenas; y en España, con niños blancos e inmigrantes de países latinoamericanos. La metodología que fundamentó el trabajo es cuantitativa de enfoque descriptivo y el análisis de los datos se realizó con el programa SPSS 17.0. En relación con los resultados las actitudes hacia las personas con discapacidad, existe un gran número de estudios realizados, en gran medida por la importancia de obtener información sobre las políticas de educación inclusiva. Se puede inferir que gran parte de las investigaciones plantean como influye la relación de los profesores con los estudiantes y como estas pueden generar barreras para que los estudiantes con discapacidad eviten la interacción con sus profesores y compañeros.

Otra recurrencia encontrada es la importancia que debe tener el acercamiento de estudiantes de diferentes culturas o con dificultades personales puedan estudiar junto a compañeros en sus mismas condiciones. Es decir, se necesita que las escuelas desarrollen una mayor capacidad para favorecer el reconocimiento y valoración de las diferencias, y propiciar que los estudiantes encuentren compañeros con características personales y culturales similares a las suyas, para que

se sienten identificados, esto permite que se fortalezca la identidad cultural, personal y el desarrollo de las competencias socioemocionales.

El tercer documento que se tuvo en consideración para aportar a la categoría de diversidad se titula: *“Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la comunidad autónoma de la región de Murcia”* de los autores José Antonio Rabadán Rubio, Encarnación Hernández Pérez y Joaquín Parra Martínez de la Universidad de Murcia, España, publicada en el año 2017. El planteamiento de esta investigación fue determinar el rendimiento académico de los estudiantes a partir de la aplicación del Decreto n.º 359/2009, el cual regula la atención a la población diversa. Los autores consideraron en su trabajo de investigación el diseño de estrategias que puedan dar respuesta a las NEE de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El objetivo general de esta investigación fue: conocer cuáles son las medidas ordinarias, y el nivel de implementación de las mismas, en la Región de Murcia.

Al respecto, es fundamental que los maestros tengan una mayor comprensión de los procesos de articulación de estrategias que atiendan de manera eficaz a los estudiantes; los autores tomaron como universo de estudio tutores y estudiantes de Educación Infantil y Primaria, en total participaron 207 personas. En cuanto a la metodología de esta investigación se evidencia una divergencia respecto a los documentos estudiados que favorece la metodología cualitativa y en particular es cuantitativa de enfoque analítico. Se destaca en los resultados que existe limitantes para el procesamiento de la información, así como para desarrollar procesos de autorreconocimiento, autonomía y autorregulación, lo que establece en los estudiantes con TDAH un nivel alto de susceptibilidad en cuanto al desarrollo de procesos de aprendizaje

significativos, esto en relación con lo que establece Miranda, Amado y Jarque (2001). En los resultados se destaca que los estudiantes con TDAH deben disponer de un acompañamiento psicológico y pedagógico para que puedan desarrollar habilidades sociales, al respecto, es fundamental el desarrollo de estas, se infiere entonces que la familia y el establecimiento educativo deben interactuar y cooperar de manera conjunta para el alcance de las metas de aprendizaje.

Otro aspecto que se tuvo en consideración a partir de las lecturas y metaanálisis que se plantearon en la matriz de antecedentes es la categoría Diseño universal de aprendizaje

Dentro de esta se encontraron en total 13 investigaciones en un rango de tiempo marcado entre los años 2013 y 2019; siendo el 2019 el que presenta la cifra más alta de estudio con 5 publicaciones. Los documentos corresponden a 5 artículos de revisión; es de destacar que del año 2016 se toman tres documentos dos tesis de doctorado y un artículo de investigación.

De estos 13 documentos se infiere que existe un mayor número de investigaciones en el contexto nacional, donde se tienen 8 entre tesis y artículos académicos; los 5 documentos restantes se sitúan en España, Chile y Costa Rica. Al revisar los títulos de estos antecedentes, se evidencian similitudes en cuanto a las temáticas se destacan el dispositivo universal de aprendizaje, práctica pedagógica y habilidades lingüísticas, donde se evidencia la coherencia y articulación de estrategias en contextos de inclusión educativa, de ahí que las preguntas indaguen por la práctica pedagógica modelos pedagógicos y las habilidades lingüísticas.

Al revisar los objetivos de los procesos de investigación se evidenciaron concordancia orientadas a construir procesos de identificar, analizar y proponer estrategias que vinculen el diseño universal de aprendizaje (DUA) para la atención a la población identificada con déficit cognitivo. En cuanto a la población delimitada en las investigaciones, se reconocen variedades en las recurrencias presentes

en esta categoría, pues de los 13 documentos, involucran una población infantil y juvenil desde los 5 hasta los 17 años. Se concluye que los establecimientos educativos y los docentes deben construir de manera permanente metodologías de enseñanza que permitan atender la población y la diversidad de esta, es decir, ampliar la comprensión de la educación y trascender la homogenización del plan de estudios hacia un currículo que sea contextualizado a las necesidades de los estudiantes, es decir, en la revisión de estos trabajos surge como recurrencia la necesidad de revisar y contextualizar el currículo, el cual debe atender al desarrollo de las habilidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Otro aspecto recurrente es la orientación que se debe tener en relación con la atención de los estudiantes, la formación de los profesores es fundamental para que puedan tener una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, es importante reconocer los aportes del DUA a las estrategias de enseñanza, respecto a este elemento cabe señalar que se escogieron tres documentos que permiten reconocer el estado actual de la investigación. El primer documento es un artículo científico, que se titula: *“Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable”* de Luz Aide Figueroa Zapata, Ospina García, María Soledad Tabera y Jennifer Tuberquia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de Colombia publicada en el año 2019 y que se deriva de la investigación de la tesis de maestría.

El objetivo de este estudio es utilizar el DUA y los PIAR para favorecer el desarrollo personal y alcanzar las habilidades y destrezas para que sean autónomos. La población de estudio fueron 30 docentes en 20 centros infantiles de Medellín y un grupo focal. La metodología mixta utilizando rastreo en bases de datos, un cuestionario debidamente validado. En esta investigación las autoras proponen como eje del análisis de la práctica pedagógica el desarrollo de habilidades sociales en los

estudiantes para fortalecer el autoestima y que esto les permita participar activamente y sin barreras en los procesos de aprendizaje y de interacción social.

Este proyecto de investigación se estructuró en dos partes, la primera definir cómo influye el DUA y los PIAR en la enseñanza y el afianzamiento de los estudiantes. Asimismo, la investigación permitió reconocer las interacciones, actitudes y vivencias que establecen la percepción que se tiene respecto a los sujetos investigados y los investigadores.

En relación con los resultados se caracterizó el proceso de enseñanza en torno a las competencias del docente y las necesidades que tienen los estudiantes para establecer los vínculos que motivan en el aprendizaje, debido a que la escuela sigue siendo el espacio físico de interacción, pero propicia los imaginarios que construyen la parte social como eje de la ciudadanía. Los autores concluyeron que los procesos de enseñanza estructurados, basados en las necesidades de los estudiantes permiten que los currículos sean flexibles y permitan el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes, no obstante, es fundamental la participación de la familia para que se logren los procesos de colaboración que enruten el proceso de formación integral de los estudiantes. El aporte a este trabajo se establece en que la práctica pedagógica debe favorecer la reflexión crítica y la razón crítica para que los procesos de enseñanza sean de calidad, y se favorezca la cualificación de las competencias de los profesores, lo cual se considera como el eje de esta investigación.

El segundo documento, que se tomó como referencia se titula: “*¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios*” de Marta Sandoval, Cecilia Simón Rueda y Carmen Márquez Vázquez de la Universidad Autónoma de Madrid, del año 2018 y que se deriva de una investigación en la cual participa la Universidad de Madrid a partir de los estudios realizados en la Universidad de Guelph (Canadá), la investigación se basa en delimitar las barreras que tienen los universitarios en relación con los espacios y recursos,

así como lo referido a la participación. De lo anterior se plantea como objetivo: Conocer la percepción de los estudiantes en relación con la atención y desempeño que tienen los jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad. La población de estudio fueron 652 estudiantes pertenecientes a tres Facultades de Formación de Profesorado y Educación, dos españolas y una de EEUU. En esta investigación las autoras estudian los procesos de enseñanza en la universidad y como se establecen las limitantes para la participación de los discentes que tienen BAP, es tal vez la educación universitaria la más tradicional en cuanto a sus propuestas de enseñanza, por tanto, el análisis del DUA permitió proponer un diseño que se adaptará a las necesidades reales para que se logaran las metas de enseñanza.

El diseño de investigación mixto, en relación con los hallazgos el estudio destaca que la actitud de los profesores en ocasiones determina el proceso de aprendizaje respecto cómo se sienten los estudiantes, algunos de ellos, señalaron que los docentes en ocasiones no sabían ni su nombre, asimismo, los alumnos percibieron que los profesores tenían escaso interés en reconocer la diversidad de los estudiantes, lo que se configura determinante para esta investigación dado que analizar la incidencia de la formación de los profesores debe considerar la parte actitudinal como eje de la transformación de las relaciones entre estudiantes y docentes.

Finalmente, la matriz de antecedentes permitió establecer otra categoría que se debe tener en cuenta para esta investigación, al respecto en relación con las habilidades lingüísticas que fundamentan el eje de la formación de los maestros. La tesis doctoral que se titula: *“Propuesta curricular de secuencias didácticas en el ámbito disciplinar de lenguaje y comunicación para la formación docente en dichas materias de la enseñanza media en Chile desde metodologías emergentes del enfoque socioformativo basado en competencias”* de Claudio Humberto Oyárzun Chávez, universidad Complutense de Madrid, España, año 2015.

Esta tesis se fundamenta en los efectos que tiene la enseñanza en cuanto a la planeación de la secuencia didáctica como estrategia formativa para los estudiantes de primer grado. El autor propone analizar los efectos de la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque socioformativo. El cual pretende, evidenciar el impacto de la planeación en el logro y afianzamiento de saberes. Para desarrollar esta investigación se tiene como población de estudio 4 profesores del subsector de lenguaje y comunicación del primer año de enseñanza 216 media (NM1) de los cursos: “primero A”, “primero B”, “primero C” y “primero D” del nivel NM-1 correspondiente al 66% de los profesores (6) del Liceo “Abate Molina”. Este estudio favorece la comprensión de las formación desde la formación docente, lo que establece una relación con el objeto de estudio de esta investigación.. La metodología de esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, lo que establece una recurrencia con las tesis estudiadas. En cuanto a los resultados se establece que la aplicación la secuencia didáctica por competencias como estrategia de enseñanza permite el desarrollo de la interacción y la comunicación de los niños.

El autor concluye que las clases magistrales obstaculizan el desarrollo del aprendizaje, por tanto, las secuencias didácticas permiten el logro de las competencias y movilizan las estrategias de enseñanza de los profesores porque reconocen los contextos y las implicaciones que tiene este en el currículo, además se destaca el desarrollo del pensamiento crítico que se aleja de la racionalidad instrumental que se deriva del método de enseñanza expositivo. Otro aspecto relevante en esta investigación es la revisión de los currículos para propender por los procesos socioformativos.

Este trabajo aporta de manera significativa puesto que determina la importancia de la formación profesoral en las diferentes estrategias de enseñanza, las cuales considera necesarias para la transformación de la metodología de enseñanza y que inciden en los ambientes de

aprendizaje, es decir generar espacios de formación donde se cualifiquen los estudiantes a partir de sus competencias socioformativas y para esto es imperativo que la formación de los maestros sea relacionada con las necesidades de las poblaciones.

1.2 Formulación del problema de investigación

¿De qué manera formar a los maestros para que propicien el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje?

1.3 Justificación

La sociedad en general tiene un importante reto que normalmente se adjudica a los docentes, desconociendo la implicación que también la política educativa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los acudientes y/o cuidadores, en relación con los procesos de inclusión que aún se comprende como una tarea difícil de alcanzar y seguramente es así porque no es solamente un reto de orden pedagógico; también se trata de avances a nivel cultural y social; y es precisamente desde estos escenarios donde menos avances se evidencian, al respecto se señala que desde la orientaciones pedagógicas que plantea el MEN para estandarizar la educación en Colombia no exista una propuesta curricular para atender a los estudiantes con déficit cognitivo. Asimismo, a nivel escolar se discute sobre la permanencia de los estudiantes en el sistema y la atención con calidad que deben recibir los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, lo que implica un gran compromiso no solo del educador, sino también del sistema educativo en general para brindar las condiciones indispensables para eliminar barreras existentes y generar una educación inclusiva en la escuela.

Es importante destacar que desde diferentes ámbitos ya sea en lo internacional o en lo nacional se ha legislado para proteger los derechos de las personas con discapacidad y la obligación de ser

incluidos estos en las aulas escolares para garantizarles un pleno desarrollo de sus potencialidades acorde con sus condiciones propias, eliminando barreras que en nada contribuyen a su inclusión desde lo cognitivo o en la integración social con sus pares.

Pero la realidad indica que a pesar de tener toda una gran normatividad para favorecer la inclusión de los niños y jóvenes con alguna dificultad y que es obligación de las instituciones escolares atenderles con calidad; es al maestro del aula, el que vive la realidad diaria con esta población escolar, al que le corresponde hacer posible todo lo que está plasmado en normas, leyes decretos, etc. sobre el tema; al respecto los maestros expresan que para lograr la atención de calidad de los estudiantes es fundamental tener procesos de formación que les permitan estar actualizados en cuanto a las metodologías y estrategias pedagógicas.

Es así como es al educador que diariamente está enfrentando a un grupo de estudiantes con una enorme diversidad como lo plantea la Unesco:

El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. (citado por Carbonell, 2015, p. 10)

De lo anterior, es importante señalar que es necesario utilizar toda su creatividad para poner en práctica diferentes estrategias pedagógicas que faciliten desde el aula una educación inclusiva y de calidad a los niños y jóvenes con discapacidad que allí están insertos y así cumplir con todo lo dispuesto en la normatividad vigente y en las comprensiones de las dinámicas de interacción a partir

del concepto de otredad, es decir, comprender al otro desde su ser, su sentir, su expresión para comprender la complementariedad existente y que debe imperar en la sociedad.

Lo anterior ilustra con claridad que es una obligación social del estado y por ende de los maestros el alcanzar que los estudiantes con barreras para el aprendizaje sean debidamente atendidos; propiciando además espacios para que cada uno de ellos logren desarrollar sus capacidades de tal manera como lo señala Figuera (2019) es posible que los estudiantes interactúen de manera eficiente, es decir, puedan establecer procesos comunicativos autónomos y en contextos de significación en lo académico, lo social y lo interpersonal.

En este sentido se debe comenzar a implementar practicas pedagógicas inclusivas que se extrapolen a la dimensión social y cultural en la construcción del concepto de ciudadanía y por ende vincule a todas las personas como agentes de cambio, para esto es fundamental que la escuela coadyuve a que estas atiendan las necesidades propias de cada estudiante teniendo en cuenta sus condiciones específicas y tal como lo señala Blanco (2006) este en capacidad de atender las necesidades de la comunidad y que reconozcan sus particularidad en relación con el estilos y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario que la escuela tenga un conocimiento a profundidad sobre DUA y que a partir de esto se estructuren prácticas de aula para los niños con discapacidad acordes con sus ritmos de aprendizaje y sus necesidades a través de la planeación y práctica pedagógica. Es por esto que la formación dirigida a los maestros para cualificar sus prácticas pedagógicas se convierte en una prioridad para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, para que puedan avanzar a su propio ritmo en su desarrollo cognitivo y social, a la par con la sensibilización de sus pares de clase para que estos se conviertan en apoyo para esta población escolar y no en factores de perturbación del proceso.

El desarrollo de la presente investigación dada su pertinencia actual, su relevancia en el campo del conocimiento pedagógico de los educadores servirá de línea de base para otros educadores que en su labor docente asuman los retos de transformación de la práctica pedagógica y por ende cualificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. También es importante señalar que la presente investigación tiene una gran relevancia desde la humanización del aula, porque va a permitir sensibilizar a los docentes que la practica educativa adquiere su mayor trascendencia y significación cuando se centran energías y conocimientos en los aprendientes que por sus condiciones presentan ciertas problemáticas que dificultan sus procesos de aprendizaje

Por lo tanto, es de reiterar que esta investigación permitirá determinar la incidencia que tiene el proceso de formación de los docentes para que puedan desarrollar situaciones de aula contextualizadas a las necesidades de los aprendientes con discapacidad cognitiva para que estos puedan avanzar en la construcción de un proyecto de vida exitoso que les posibilite el desarrollo de sus potencialidades. El impacto de esta investigación a la comunidad educativa será de gran validez, lo mismo que para la comunidad académica, dado que está abordando un campo que aún no ha sido intervenido en todas sus dimensiones y que requiere de su estudio inmediato para avanzar, en hacer de las instituciones educativas, lugares para la inclusión escolar y no la exclusión del alumno que presenta dificultades.

Puede afirmarse que esta investigación permitirá la cualificación de los docentes y por tanto la transformación de la práctica pedagógica al desarrollar estrategias que vinculan al proceso de aprendizaje las habilidades lingüísticas que les permitan a los aprendientes con déficit cognitivo producir, expresar e interpretar los discursos en las diferentes situaciones comunicativas, es decir de acuerdo con la necesidad de comunicación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Diseñar un plan de formación de maestros en estrategias pedagógicas inclusivas para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos.

1.4.2 Objetivos específicos

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Rufino José Cuervo- Centro de la ciudad de Armenia desarrolladas para acompañar la población escolar identificada con algún tipo de discapacidad para establecer la línea base de esta investigación.

Analizar las habilidades lingüísticas en los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución educativa Rufino José Cuervo -Centro sede Antonia Santos del municipio de Armenia para plantear las estrategias de formación de los docentes.

Identificar las estrategias pedagógicas que permiten desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.5 . Delimitación y alcance del estudio

La investigación se llevará a cabo en la institución educativa Rufino José Cuervo-centro sede Antonia Santos, localizado en el barrio Berlín del municipio de Armenia, Quindío. Esta sede escolar atiende 292 alumnos provenientes de diferentes barrios vulnerables de la ciudad, lo que implica una variedad de características sociales y culturales, entre los estudiantes

En cuanto a la sede Antonia Santos se destaca que los estudiantes pertenecen a familias que viven en los barrios: Cincuentenario, Siete de agosto, Recreo, Salazar, Montevideo, La Unión, entre otros, es de señalar que gran parte de ellas depende trabajo informal, al parecer algunas familias dependen

del comercio ilegal de sustancias psicoactivas, la prostitución, y la mendicidad, entre otros y esto deriva en hogares disfuncionales y en muchos casos carentes de figuras de autoridad. Es pertinente, asimismo, enfatizar que los estudiantes de esta sede pertenecen a los estratos 1 y 2. Lo anterior determina que esta población estudiantil se debe atender para que los procesos de aprendizaje sean en contextos de diversidad para propiciar el desarrollo de sus habilidades.

Para efectos del trabajo investigativo a estudiar se tendrá como población de estudio los estudiantes pertenecientes al ciclo de primaria de la sede citada y en especial los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, así como los profesores de las áreas fundamentales que orientan clase en los grupos de la básica primaria, los cuales deben enseñar por grado matemáticas, sociales, ciencias naturales y lengua castellana.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se analizarán los referentes teóricos y las comprensiones acerca de los elementos que se estructuran para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera formar a los maestros para que propicien el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje? Para esto se utiliza el método de mapeo que permite una revisión de la literatura a partir de la conceptualización de los elementos que fundamentan el desarrollo de la propuesta. (Ver figura 1.)

Figura 1.

Categorías de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

2.1 Práctica pedagógica como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje

La educación que reciben los estudiantes en las escuelas debe ser fundamentada en la lectura de las necesidades y del contexto escolar, es decir, que los procesos de enseñabilidad deben atender la diversidad que se encuentra en el aula y favorecer su reconocimiento de tal manera que el ambiente de aprendizaje este mediado por la atención de las necesidades de los estudiantes y en especial de la población vulnerable que históricamente ha sido excluida, como es el caso de los estudiantes que presentan alguna discapacidad y en particular discapacidad intelectual, que les permita tener oportunidades de desarrollo personal para convivir dignamente en la sociedad.

La práctica pedagógica se constituye como el elemento central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por tanto, es fundamental que los maestros transformen las intenciones pedagógicas para propiciar en las aulas el desarrollo de las competencias básicas propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En esta investigación el término práctica pedagógica se fundamenta en las consideraciones del MEN respecto a esta:

[...] la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas. (MEN, 2016, p.5)

De acuerdo con lo anterior los procesos de reflexión que se derivan del quehacer docente, son imperativos para establecer la comprensión del proceso educativo y esto significa que los educadores deben desarrollar practicas pedagógicas de aula que faciliten la participación de los estudiantes que presentan discapacidades para lograr su inclusión en los procesos educativos y que generen acciones de intervención oportunas que faciliten el aprendizaje y por tanto sea significativo para los estudiantes

Para Ríos (2018) la práctica pedagógica debe trascender su carácter hegemónico y propiciar la resignificación del contexto escolar en relación con lo que ocurre al interior y fuera de la escuela, es decir, debe analizar las relaciones de tensión que genera en los maestros y en el sistema educativo. Por esto se hace necesario que se tenga un proceso de formación donde los maestros comprendan y analicen los modelos pedagógicos en los diferentes niveles de la escolaridad, asimismo, se debe considerar los diálogos de la disciplinas en torno a la práctica pedagógica como un constructo que genere acciones de transformación de la misma y esto es el primer escalón en el procesos de metacognición de las responsabilidades profesoraes.

En este sentido, la práctica pedagógica debe propiciar que los educandos sin excepción y sin importar sus diferencias individuales se conciban y formen como autónomos, conscientes, activos, críticos, participativos y propositivos, le corresponde a cada docente como mediador pedagógico desarrollar en su praxis educativa acciones eficaces bien planeadas utilizando todos los recursos disponibles para que se fomenten diversas estrategias para la atención de los estudiantes.

[...] las áreas fundamentales y educacionales deben estar en concordancia con la metodología y el enfoque de los maestros, esto permite a los profesores contextualizar los ejes temáticos y flexibilizar los conocimientos de acuerdo con

las necesidades de los estudiantes, es decir, los docentes además de atender el conocimiento disciplinar de su área desarrollar el conocimiento didáctico del contenido para propiciar estrategias didácticas que involucren a los estudiantes y les permite avanzar hacia el desarrollo de sus competencias. (MEN, 2008,)

Desde esta perspectiva, los profesores deben acompañar guiar y orientar desde el currículo oficial y el oculto los distintos procesos que desde su praxis educativa permitan el desarrollo de un ser integral, para que fundamente, sustente y aporte en la construcción de la ciudadanía activa y participativa. Es por esto que la educación no es transmitir conocimientos sino formar seres humanos que traten al otro como iguales, basados en relaciones de respeto.

Al respecto, las aulas de clase deben atender a los procesos de humanización, es decir, la formación que se brinda en las escuelas propicia la integralidad, no así con los procesos de enseñanza que se sustentan en la transmisión de saberes, por esto se debe sensibilizar a los estudiantes para que reconozcan y valoren la diversidad como parte de la cotidianidad y de la construcción de ciudadanía.

De este modo, la sociedad debe propiciar una educación de calidad y en contexto de equidad, lo cual desarrolla la ciudadanía, la historia, la cultura y por ende el avance social. Esto significa, que la educación es fundamental para que toda sociedad puedan construir mecanismos de participación y acción. En consideración con lo expuesto la práctica pedagógica, se configura como una interacción entre el ser y el deber del rol docente y que favorece la guía que se debe hacer del proceso educativo de los estudiantes.

2.1.1 La praxis social como pilar de interacción

La praxis, definida por Freire (1979) a partir de La Pedagogía de la Liberación considera que esta posee un carácter hegemónico establecida por los opresores y los oprimidos, en la cual

los primeros gozan de las riquezas y comodidades mientras que los oprimidos tienen carencias económicas, culturales, sociales, las cuales permiten la dominación de la minoría opresora.

La educación que se impone a los que verdaderamente se comprometen con la liberación no puede fundarse en la concepción de los hombres como vasos a los que el mundo echa los contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente compartimentada, sino en hombres como cuerpos cocientes y en la conciencia como conciencia proyectada en el mundo. (Freire, 1979, p. 79)

Es entonces cuando la educación es el instrumento para transformar la realidad a partir de la labor de los maestros, que deben educar sin condicionamientos que exigen las élites de los opresores, para esto se debe iniciar con el proceso de alfabetización en masa como el primer momento de acercamiento a la construcción de la realidad. Ahora bien, en papel de los educadores se fundamenta en extrapolar el concepto de libertad como una posibilidad de ruptura no solo a la educación hegemónica sino como oposición a la educación bancaria, es decir, se debe atender a la transformación de la realidad a partir de las acciones de los educadores desde la interacción social que se gesta en las aulas, en los hogares, en la vida misma.

Al respecto, la relación entre el educador y la praxis la cual está ligada a la transformación de la experiencia educativa en un contexto de liberación y que está mediada por el uso del lenguaje, esta reflexión surge de las experiencias vividas en Chile y que permiten comprender el carácter social de la praxis “He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los educadores” (Freire, 1993, p.59 citado por Villalobos, 2015).

Conviene sin embargo, añadir que la praxis como actividad de carácter social que permite la interacción y las condiciones de equidad y participación, presenta en su trasegar múltiples desafíos, por lo que se precisa una reconfiguración de esta, a partir de la premisa que es inaplazable dar paso a una transformación de la praxis en el contexto de la educación inclusiva y de calidad que permita atender de forma efectiva la diversidad en la escuela y por ende en las aulas escolares. En este sentido, Arnaiz (2000) afirma que se deben construir centros educativos que puedan interpretar las necesidades de los estudiantes a través de la cooperación entre los diferentes miembros de la comunidad, lo cual propicia una interacción amplia entre pares y docentes.

En ese sentido, reconfigurar la praxis educativa desde una mirada social, implica una prioridad en el actual contexto socioeducativo y es que esta debe apropiarse de una nueva forma de ver y relacionarse con los escenarios educativos, las aulas de clase y especial en los ambientes de aprendizaje, para reconocer las diferencias que allí subsisten, para construir una escuela que atienda la diversidad como es la exigencia en el mundo actual. En ese avance hacia una nueva forma de concebir la educación y en su defecto la praxis social Arnaiz (2011) enfatiza que el tránsito hacia la educación en contextos de diversidad debe ser considerado un fenómeno emergente de bases filosóficas que permee a la sociedad en pleno y que dirija una tendencia de atención de calidad.

Igualmente es indispensable que los docentes comprendan en su actual rol; como lo señala Arnaiz (1999) los contextos educativos deben fundamentarse en la motivación, en establecer imaginarios que permitan la volición de los diferentes miembros de la comunidad, de tal forma que la diversidad como término se extrapole a las vivencias, al reconocimiento y al respeto. Esto establece la comprensión que se debe tener de los cambios que son necesarios en

los diferentes ámbitos, al respecto, la escuela debe atender las necesidades reales de su contexto a través de la flexibilidad y capacidad de respuesta como una habilidad que deben poseer los profesores para ajustar los saberes durante su ejercicio de aula, esto configura un proceso de planeación de clase que oriente y propicie el reconocimiento de los ritmos de aprendizaje y por tanto del contexto de diversidad como elemento que configura la acción pedagógica.

De lo anterior se desprende que es necesario una resignificación de la labor docente para que en su praxis logre lo que la sociedad anhela para sus individuos y que desde su perspectiva pedagógica logre asimilar los nuevos paradigmas, En este sentido es necesario señalar como lo expresa Pascual (2014) en sus apuntes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias es imperativo que se establezca una pedagogía inclusiva de naturaleza cuantitativamente diferenciada, que privilegie el perfil expresivo distintivo que habita en cada aprendiz.

El resignificar la labor docente lleva implícitos procesos de formación y capacitación y más aún cuando de atender la diversidad de estudiantes en el aula se trata y teniendo en cuenta además que en medio de esa diversidad encontramos alumnos con tipologías diferentes de discapacidad que requieren ser atendidos. Todo lo anterior obliga a pensar en los procesos pedagógicos y a repensar en la praxis ligada, de manera indisoluble, a la práctica, es decir, a las relaciones sociales que se desprenden de esta interacción y que se aúnan al propósito educativo para que los estudiantes se identifiquen como miembros activos de la sociedad que se replica en el aula como un microcosmos que brinda un acercamiento a los procesos de participación que tendrán en el futuro como ciudadanos.

En consecuencia, gracias a una praxis bien fundamentada desde los nuevos paradigmas de la educación inclusiva que reconozca como lo señala Arnaiz (2000) que plantea

educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula. (pp. 8-9).

Se puede realizar el tránsito hacia una escuela democrática y justa en donde la enseñanza como lo visualiza Morin (2015) en su libro: *Sietes saberes necesarios para la educación del futuro*, el énfasis del acto pedagógico que involucra al docente como un mediador de procesos de aprendizaje debe estar enmarcado dentro de una pedagogía inclusiva. Al respecto, Arnaiz (2000) menciona que se debe contemplar como fundamento del proceso de enseñanza y que propicie el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en consonancia con los saberes.

En concomitancia con lo expuesto, la praxis y su carácter social debe permitir a los estudiantes que a través de unas estrategias pedagógicas pertinentes e inclusivas alcancen los desempeños y las habilidades cognitivas que requieren para la participación activa en contextos de diversidad.

En este sentido el implementar unas estrategias que permita a través de una praxis educativa de calidad desarrollar habilidades lingüísticas en los estudiantes con discapacidad cognitiva brindando formación a los educadores al respecto y verificando su impacto puede constituirse en un valioso aporte a una educación inclusiva que permita atender la diversidad de forma efectiva.

2.1.2 La reflexión crítica como fundamento de la práctica pedagógica

Las consideraciones sobre la reflexión de la práctica pedagógica ocupan una amplia literatura de la cual destacan autores como (Schön, 1992; Smyth, 1989; Rusell, 2012) estos plantean la importancia que tiene la formación de los maestros en los procesos de cualificación profesional, los cuales deben ser capaces de reflexionar sobre su ser y saber hacer, es decir, desarrollar un proceso reflexivo permanente respecto al desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Este proceso debe estar mediado por la resignificación desde la acción y alejarse de las reflexiones instrumentales de la práctica, es decir, ampliar las comprensiones en torno a las tensiones e incertidumbres que se derivan de la enseñanza, de acuerdo con este planteamiento se debe favorecer la formación de los maestros para que desarrollen de manera natural sus reflexiones, toda vez que este debe ser un sujeto crítico de su práctica para proponer una transformación de la escuela al integrar los contextos y los estudiantes a la construcción social y cultural de las realidades.

La reflexión crítica que implica la pedagogía incide en la construcción de la realidad a partir de los saberes que se configuran desde el contexto y que atienden al desarrollo de las competencias relacionadas con las diferentes áreas de la enseñanza. Asimismo, la pedagogía debe responder a las necesidades que se generan de la relación entre el espacio y el tiempo, es decir, debe atender a las condiciones que favorezcan el desarrollo particular y social de los individuos que se interrelacionan, de ahí que el fundamento de la pedagogía sea comprender el fenómeno que se desprende de las dinámicas que se configuran en la escuela.

Para Tejada et al. (2017) el proceso de formación de docentes es importante el acompañamiento académico individual de las reflexiones que se derivan del conocimiento que debe tener el profesor de sus estudiantes, sus características, actitudes y aptitudes, sin embargo, la sobre carga de trabajo impide el desempeño óptimo por parte del docente de las necesidades

de cada estudiante. Para Gabdulchakov, Kusainov y Kalimullin (2015) es posible establecer que el proceso de metacognición del profesorado debe estar en permanente resignificación en relación con la actualización y modificación de sus saberes y competencias de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes

Es entonces necesario favorecer espacios de reflexión profunda de la práctica pedagógica a partir de la cualificación de las responsabilidades profesoriales para atender las múltiples necesidades del aula de clase, en consideración con lo anterior, Imbernón (2016) enuncia que la reflexión de las competencias docentes deben estar en consonancia con el contexto y sus necesidades, además deben atender las comprensiones que se deben tener de la comunidad, esta es la meta para transformar la educación, democratizarla y humanizarla.

2.1.3 Didáctica como eje de la enseñanza

La didáctica como disciplina, establece la formación permanente y complementaria a partir de las evidencias que se tienen al considerarla una ciencia, es decir, su justificación nace del objeto mismo que es el arte de enseñar

La Didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (Camilloni, 2007, p. 22 como se cita en Bolívar, A. y Bolívar R. 2011)

La didáctica se ha conceptualizado como el arte que consolida el proceso de enseñanza (Pacios, 1982) al respecto, su definición está relacionada con la creatividad que deben tener los profesores para enseñar; para Abreu, Gallegos, Jácome, y Martínez (2017) citan a Fernández y Sarramona (1984) dicen que la didáctica tiene un constructo basado en la mediación entre lo

teórico y lo práctico para afianzar los aprendizajes. asimismo, Benedito (1987) considera que esta debe ser la representación de la ciencia y la tecnología en función de la aplicación de los conceptos en ambientes que generan la creatividad, el desarrollo y la comunicación de los estudiantes. Rosales (1988) manifiesta que la didáctica favorece las condiciones de la enseñabilidad como proceso que favorece el aprendizaje a partir de las comprensiones que tiene el maestro acerca de las necesidades de los estudiantes para que alcancen las metas que se proponen.

Al respecto los autores mencionados establecen la importancia que debe tener la organización de la gestión de aula a partir del uso de la didáctica para hacer la mediación pedagógica que debe ser basada en el diseño del proceso de planeación que elabora el docente y que le permite considerar los aspectos que debe enseñar y como los va a enseñar, es decir, la didáctica permite comprender los alcances de los objetivos de aprendizaje y establecen de manera rigurosa las transiciones que se deben tener en el diseño de las clases para atender el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

2.1.4 La evaluación para el aprendizaje

En los últimos años se ha resignificado el concepto de evaluación el cual contiene una carga semántica en ocasiones negativa, toda vez que connota la medición como una forma de comprender los aprendizajes y establecer los procesos de calidad educativa. No obstante, estos cambios han surgido por el rechazo que generan las evaluaciones estandarizadas que distan de evaluar el aprendizaje en un contexto particular y que están alineadas no solo a las condiciones propuestas por los estándares en la educación sino por el proceso derivado de las propuestas neoliberales sobre calidad educativa.

La evaluación tradicional o sumativa se convierte en un dispositivo de control, e instrumentaliza el aprendizaje puesto que se considera el fin mismo, además en las escuelas se atiende a las evaluaciones que regulan y validan con sus resultados el proceso de apropiación del conocimiento, de lo anterior subyace en la evaluación un rótulo que obstaculiza el pleno desarrollo del aprendizaje individual toda vez que busca homogeneizar los procesos.

La evaluación debe ser resignificada y transformada de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y que no sea vista como el fin sino como parte del aprendizaje, por lo anterior propone como conceptualización la evaluación del y para el aprendizaje “la evaluación tiene un peso privilegiado y, para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje” (Moreno Olivos, 2016, p.9).

Al respecto, la evaluación vista de manera tradicional es la que valida el conocimiento, es decir, implica un constructo de organización además de control, en este sentido, guarda relación con los planteamientos señalados por Foucault, cuando analiza las condiciones de vigilancia y castigo que supone la escuela como réplica de la autoridad que se ejerce desde la hegemonía, ahora bien, en la evaluación se establece los elementos de la comprensión que hacen los profesores del proceso de enseñanza, no obstante, la evaluación que se emplea de manera general en las aulas, es de carácter sumativo, lo que solo privilegia el conocimiento desde una perspectiva positivista que desconoce el proceso de formación.

La evaluación debe generar la reflexión permanente de los estudiantes, es decir, un proceso metacognitivo que desarrolle la autonomía, la autorregulación, la empatía, como elementos que se consideran en el desarrollo integral de los estudiantes. Para lograr la evaluación formativa se deben propiciar los espacios de aprendizaje autónomo, guiado e independiente de las dinámicas que genera la evaluación sumativa como la que valida el aprendizaje y su apropiación. Por ende,

la evaluación formativa debe ser una estrategia que fomente la aprehensión y uso en contexto del conocimiento. No obstante, las intenciones que se plantean el proceso de evaluación han posibilitado una serie de posturas frente al rol del docente y al del estudiante, las cuales derivan de contextos que involucran la reflexión del docente y su cualificación profesional, al respecto la evaluación en la actualidad se considera de acuerdo con sus intenciones como se plantea en la

Tabla 1.

Tabla 1.

Tendencias internacionales en evaluación

Denominación	Concepto	Características	Aspectos metodológicos
Evaluación interactiva	Es el proceso natural de información sobre la interacción del aula, el cuál emplea diferentes estrategias.	Sincronización entre el proceso de enseñanza y lo que se evalúa.	Generalmente emplea procedimientos informales de evaluación
Evaluación alternativa	Refleja el comportamiento, actuación, actitudes, destrezas, y objetivos del alumno y no se limita sólo a los resultados. Algunas denominaciones son: evaluación auténtica de aula (evaluación basada en el rendimiento, evaluación de portafolios y registros personales, evaluación del logro), lista de chequeo, evaluación holística, observación infantil, evaluación de la actuación.	En la evaluación La persona evaluada hace, crea o produce algo durante un tiempo suficiente para poder evaluar el proceso, el resultado o ambos.	Permite al estudiante elegir el momento de actuar; el evaluador conoce al evaluado, sus circunstancias vitales y su historia de ejecución de la tarea.
Evaluación formativa y sumativa	Favorece la mejora de algo: el aprendizaje, la enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, etc. Proporciona retroalimentación a los alumnos acerca de lo que necesitan hacer para mejorar e involucrarlos en la	Se asocia con las evaluaciones llevadas a cabo por los profesores en el aula. Cuando se utiliza adecuadamente, proporciona evidencias valiosas para informar	Tiene un carácter continuo, emplea procedimientos informales y depende más de las capacidades diagnósticas de los profesores que de

	<p>autoevaluación. Se diseña para adaptarse a las necesidades individuales del alumno.</p> <p>La evaluación sumativa tiene como propósito determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace referencia al juicio global de un proceso que ha concluido y sobre el que se emite una valoración terminal.</p>	<p>a la enseñanza, y el logro de los alumnos mejora, incluso en las evaluaciones sumativas.</p> <p>La evaluación sumativa tiene un carácter retrospectivo, dice cuánto ha progresado o aprendido el alumno. Sirve a la selección y jerarquización de los alumnos según los resultados logrados.</p>	<p>instrumentos técnicos aplicados.</p> <p>Tiene un ciclo más corto, se implementa semanalmente, día a día, e incluso a minuto, y es de grano más fino con respecto a los objetivos específicos de aprendizaje.</p>
Evaluación para el aprendizaje	<p>El efecto de la evaluación para el aprendizaje es que los estudiantes se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que pueden continuar aprendiendo Productivamente.</p>	<p>Difiere de la evaluación que se diseña con propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias.</p> <p>Tanto las evaluaciones del aprendizaje como para el aprendizaje son importantes.</p>	<p>Ofrece información que profesores y alumnos pueden usar como realimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>La evaluación debe incluir a los alumnos en el proceso.</p>
Evaluación sostenible	<p>La evaluación sostenible no es un nuevo tipo de práctica de evaluación, sino una forma de construir sobre la evaluación formativa y sumativa para fomentar metas de aprendizaje a largo plazo.</p>	<p>La evaluación debe contribuir positivamente al desarrollo del conocimiento, las habilidades.</p>	<p>Desarrolla dispositivos de autocontrol y juzga la progresión hacia las metas.</p> <p>Posibilita el acceso al aprendizaje entre compañeros y otras personas.</p>
Evaluación por competencias	<p>En la evaluación es muy importante el contexto porque sólo mediante su actuación en contexto el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas.</p>	<p>La evaluación sirve a los resultados esperados.</p> <p>Facilita la concesión de créditos para las competencias adquiridas en otra parte.</p>	<p>Utiliza métodos para evaluar las competencias de forma integrada.</p> <p>Se trata de métodos directos</p>

<p>Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje.</p>	<p>Ayuda a los alumnos a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito. Informa a los empleadores lo que significa una determinada cualificación.</p>	<p>y relevantes (observación, proyectos, estudio de casos, resolución de problemas, simulaciones, exámenes, rúbricas, portafolios...) para evaluar el desempeño o la actuación del alumno. También emplea diversas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).</p>
--	--	---

Fuente: Moreno-Olivos (2016) Evaluación para del aprendizaje y para el aprendizaje, Reinventar la evaluación en el aula.

Es importante reconocer las diferentes manera de evaluar el aprendizaje, pero se debe atender a las comprensiones en torno de la evaluación como práctica cultural y sociopolítica que plantee los retos para la escuela, los docentes y pueda propiciar espacios de participación activa de los estudiantes, en consideración con lo anterior, Calvo (1993) expresa que la evaluación debe atender al proceso del niño y su relación con el contexto, dado que esta debe ser continua, dinámica y debe estimar el progreso del estudiante en relación con los alcances esperados, “ayer como hoy, jamás acepté que la práctica educativa debiese atenerse apenas a la lectura de la palabra, mas también a la lectura del contexto, a la lectura del mundo”. (Freire, 2010, p. 30) es decir, que la evaluación debe atender a un proceso contextualizado de la enseñanza, el cual debe potenciar el desarrollo de la individualidad para que el sujeto rompa las relaciones heterónimas y

logre la autonomía, por tanto la estandarización de la evaluación se opone a este proceso y replica el poder hegemónico planteado en el proceso educativo.

2.2. Educación inclusiva

La Unesco (2007) define la educación inclusiva como la respuesta que se debe dar para la atención de la diversidad en relación con las necesidades de los discentes, asimismo, establecer que debe propiciar la participación, el desarrollo de la ciudadanía, la cultura en igualdad de condiciones para todos. De esta manera se puede precisar que esta debe basarse en la interacción en ambientes de respeto y equidad.

Al respecto el documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva define algunos elementos importantes que es necesario considerar cuando se trata de definir la inclusión como las siguientes: La inclusión responde al llamado que se hace en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), según la cual ninguna persona podrá ser objeto de discriminación o segregación (Artículo 2) y todos los individuos de todas las naciones tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades (Artículo 26).

Los avances y retrocesos que se han dado en la construcción de la inclusión atienden a un diálogo histórico que tiene como elementos comunes la idea del vivir y convivir dentro de una sociedad justa “en un mundo donde sean socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres. Este es el sueño, la gran esperanza” (Carbonell, 2015, p.120). Es importante señalar que la idea de un mundo de igualdad esta amparada en el modelo económico que establece los niveles de competencia para asegurar el capital de trabajo.

Es pertinente aclarar que ha sido un proceso de tensiones para las instituciones, personas y sociedad en general, y en este se distinguen cuatro fases, así:

La fase de abandono y marginación, esta se caracterizó por excluir, invisibilizar al que se considera diferente e imperfecto. En la fase siguiente se dio paso a la creación de centros de educación especial, los cuales asistían a las personas y su carácter era solidario, lo que obstaculizaba la participación de las personas. En la tercera fase se conceptualiza la integración diferenciada, que busca adaptar curricularmente de acuerdo con las condiciones de los estudiantes. Este modelo se fundamentaba en los discursos médicos que respaldaban el estereotipo de discapacidad vista desde la misericordia o la lástima. No obstante, la fase cuatro planteado por Carbonell (2015) es un proceso importante porque vincula la convicción del aprendizaje basado en la interacción para que se pueda aprender en contexto y se pueda compartir al reconocer la diversidad y la equidad como factores que estructuran la vivencia y la convivencia.

La atención a la diversidad establece el reconocimiento del otro (Crosso, 2014), es decir, de las características que marcan su individualidad, originalidad y que está inscrita en un contexto de integración e interacción donde se reivindicquen las diferencias. Por esto, atender la diversidad en las aulas a través de una educación inclusiva de calidad, requiere fomentar ambientes de aprendizaje que atiendan las necesidades de los estudiantes, de tal forma que se logren procesos de participación y construcción de ciudadanía en el marco de la diversidad.

Es importante que de este desarrollo se reflexionen sobre la práctica de aula y el cómo aborda la escuela los retos que propone la diversidad mediante parámetros que propician el reconocimiento y el respeto de los derechos de los estudiantes lo que se configura como una condición necesaria para avanzar en la construcción de la sociedad y de la ciudadanía.

Todo lo expuesto supone con toda claridad comprender que los actores educativos y la sociedad en general sean los artífices para que se dé una atención con calidad a la diversidad y a

proclamar, en este sentido se hace necesario trascender hacia una escuela que propicie la visibilización de los estudiantes con todos sus diferencias y propender por la aceptación de la diversidad y el respeto de los derechos de todas las personas con discapacidad tal como lo señala la UNESCO (2007) las personas tienen derecho a educarse con calidad, en contextos de diversidad y que desarrollen de manera integral la participación en la vida social, cultural y educativa para lograr una sociedad libre de exclusiones y que conviva en paz.

Lo anterior significa que es una necesidad profesional para los profesores empoderarse en su rol docente de todos los elementos conceptuales y teóricos de lo que significa la diversidad en las aulas y la atención efectiva de la misma, para propender por una educación que corresponda a la inclusión que requieren los estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), la cual debe estar mediada por prácticas y estrategias adecuadas al contexto para fomentar el desarrollo de las competencias de las áreas del conocimiento y para generar espacios de diálogo entre el valor de la diversidad y los procesos de enseñanza.

2.2.1 La inclusión como una alternativa a la diversidad

la inclusión en educación debe garantizar el logro de los procesos que permitan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, esta vinculación se debe propiciar desde los currículos para que todas las prácticas sociales se fundamenten en el respeto a la diversidad y aceptación de la diferencia. (Marulanda y Cols, 2013).

La inclusión debe estar fundamentada en la participación activa y el desarrollo de los procesos de aprendizaje, al respecto "la gama de conocimientos y habilidades que necesitan los profesores a fin de proporcionar servicios eficaces a los estudiantes, como la adaptación del plan de estudios y métodos de enseñanza (Darrow, 2009, p. 30). Asimismo, explicita que la inclusión

se evita cuando los profesores desarrollan procesos de planeación, práctica y evaluación desde la adaptación de los objetivos de aprendizaje.

Lo anterior significa que quienes tienen que ver con el hecho educativo, con garantizar el derecho a todas las personas con discapacidad, con la atención a la diversidad en las aulas escolares deben mirar la educación, con un nuevo sentido, donde la escala de valores cambie y se humanice la labor educativa y tener en cuenta como lo expresa Muntaner(2010) establecer sistemas de educación inclusiva, que puedan atender la diversidad y que en ella vean la posibilidad de lograr las metas que se exigen en el mundo actual y que respondan de manera acertada a las condiciones que se presentan en las aulas de clase.

Lo expuesto conduce a una realidad en las instituciones educativas y es que estas deben ser escenarios donde se propicie la inclusión, en la que todos los niños tengan cabida y puedan de manera equitativa acceder a la sociedad, lo que significa que a los educadores nos corresponde apropiarnos de la comprensión conceptual y vital de lo que es la diversidad, la discapacidad y todas las posibilidades desde estas nuevas miradas para poder usar herramientas pedagógicas para atender las diferentes contextos que se presenten en el aula para responder con calidad a la atención de la diversidad. En esta dirección “He soñado con unas clases donde las personas diferentes pudieran participar, convivir y aprender juntos y donde el profesorado, se afanase en busca las mejores estrategias para conseguir un currículo donde nadie se sintiese discriminado” (López, 2016, p.45).

Es importante precisar que el MEN, ha diseñado estrategias para socializar y sensibilizar a los profesores para que estos puedan atender en las aulas la diversidad y que se propicien espacios de atención que protejan los derechos de los estudiantes con discapacidad. En este sentido el término discapacidad debe valorarse desde un enfoque social y biológico que mejore la

calidad de vida de los estudiantes y que trascienda el imaginario que se tiene de la deficiencia y se comprenda como parte de la diversidad de la vida (Slee, 2012; Marulanda 2013; Cols, 2014; Tudela, Gil y Etxabe,2014). Esto significa que las personas con discapacidad pueden hacer uso de su derecho a la educación y pertenecer a la comunidad educativa como estudiantes que tienen derechos, deberes y obligaciones y por tanto desarrollan sus capacidades.

De acuerdo con lo anterior es imperativo que se reconozca la inclusión como un aspecto fundamental de la educación, que promueve la democratización de los derechos, los deberes y obligaciones de los individuos. (Valdez, 2009; Echeita y Ainscow 2010)

En suma, la educación inclusiva tiene como meta que “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad, aparte del hecho que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (Stainback y Jackson,1999, p.26).

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberán orientar todas las políticas, planes y practicas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas” (Vitello y Mithaug, 1998, citado por la Unesco en la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de 2017, p. 18)

La UNESCO (2017) menciona que la diversidad se debe reconocer desde la participación en el entorno escolar pero debe permear la interacción activa como miembro de la sociedad. Lo planteado significa un gran reto para el sistema educativo y en especial para las instituciones educativas en la que los educadores son los responsables a través de sus prácticas educativas de

implementar y poner en funcionamiento una educación inclusiva que contribuya a reducir las desigualdades y la inequidad que con frecuencia se presenta en las aulas de clase.

En este sentido, es fundamental que los docentes comprendan la necesidad de construir currículos inclusivos:

Mientras se siga definiendo el aprendizaje estrictamente como la adquisición de conocimientos enseñados por un docente, probablemente las escuelas se limitarán a currículos y prácticas de enseñanza rígidamente organizadas. En contraste, los currículos inclusivos se basan en la opción de que el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias. (Udvari Solnar, 1996, p.98)

Esta afirmación lleva a inferir la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales de los docentes, por unas prácticas inclusivas que partan igualmente de una reconfiguración de la política curricular de los centros educativos “ La inclusión requiere transformar la escuela, tanto a nivel organizativo como curricular, con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos, evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa para todos” (Muntaner, 2010, p.10)

2.2.2 Las barreras para el aprendizaje un reto educativo

Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw citados por Booth y Ainscow (2000) definen el término de barreras para el aprendizaje y la participación como una resignificación del término necesidades educativas especiales (NEE) y sugieren que se enuncie las barreras para el aprendizaje y la participación, debido a que la inclusión propende por el reconocimiento y disminución de los obstáculos que obstaculizan la participación de los estudiantes.

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015, p.44 citado por Covarrubias, 2019, p.137)

Desde la convención de las Naciones Unidas en su artículo 24, el cual establece los derechos de las personas con limitaciones e igualmente reconocido en la legislación colombiana en la Ley 1618 de 2013, donde se enuncian las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; además del decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 donde se reglamenta la educación inclusiva.

El foco de la inclusión es más amplio que el de la integración. Esta última en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse (Blanco, 2006, p.6)

En relación con lo anterior, los educadores desde la perspectiva de la educación inclusiva deben avanzar en hacer realidad el sueño de una educación para todos y comprender como lo señala, López Medero (2016) la educación inclusiva debe desligarse de la conceptualización de la educación especial porque esta debe atender a la construcción de la ciudadanía y al desarrollo de las habilidades de los estudiantes en contextos de diversidad.

2.2.3 La discapacidad en la educación inclusiva

La necesidad de caracterizar las prácticas de aula de los docentes para atender la diversidad y así proyectar acciones de formación y capacitación que tiendan a fortalecer procesos inclusivos en las instituciones educativas se configura como el primer paso para la transformación de los espacios de participación de los estudiantes.

Para un mayor entendimiento de la discapacidad, en el presente trabajo se hace necesario identificar los diferentes tipos existentes. Por lo que se hará referencia a las discapacidades que reconoce la organización mundial de la salud OMS en 2001 y 2011.

“La siguiente es la tipología que actualmente reconoce el estado colombiano: Trastorno del espectro autista (T.E.A), discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual, sordo ceguera, discapacidad física, discapacidad psicosocial, trastorno permanente de voz y habla, discapacidad sistémica, orientaciones”. (MEN, 2017, pp.51,52)

En este sentido a la escuela inclusiva le corresponde relacionarse de manera distinta con los estudiantes que presentan algunas de las tipologías mencionadas; entendiendo su presencia como parte de la diversidad que como seres humanos nos identifica por lo que las políticas educativas deben estar centradas en brindarles a todos educación, sin separar o marginar a los alumnos con discapacidad. “La práctica de separar a los estudiantes con discapacidad puede entrañar su mayor marginación social, situación en la que se encuentran generalmente las personas con discapacidad, y con ellos afianzar la discriminación” (Crosso, 2014, p.81). Al respecto, es necesario señalar que en la institución educativa se tienen estudiantes caracterizados con déficit cognitivo, limitación física, autismo, múltiple discapacidad.

Es fundamental que la interacción que se establece en los establecimientos educativos debe estar basada en la integración, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, para evitar la

discriminación que se vive en el interior de las aulas, en este sentido, la escuela no debe replicar las brechas que se amplían desde el desconocimiento que se tiene de la diversidad.

Lo expuesto son argumentos poderosos que deben ser interiorizadas por los docentes, para hacer realidad la atención de la diversidad a lo que se agrega también lo que expone la citada autora cuando señala que:

la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares desde la más temprana edad, por otro lado, confiere importantes ventajas psicológicas. atiende mucho más las necesidades intelectuales, sociales y emocionales mediante una interacción regular con grupo diverso de estudiantes y es una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre las capacidades de las personas con deficiencia. (Crosso, 2014, p.81)

Para efectos de profundizar en los propósitos del presente estudio centraremos la atención en la discapacidad intelectual que es la que comprende todas aquellas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en dificultades relacionadas con “la comprensión de procesos académicos y sociales, el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014).

Es importante precisar que los niños que presentan discapacidad cognitiva están enmarcados dentro de aquellos estudiantes que tienen barreras o sea aquellas personas que presentan alguna limitación de orden sensorial, neurológica, cognitiva, psicológico o físico motriz. Estos estudiantes por sus características y desde una visión clásica de la educación presentan una gran desventaja frente a todos los demás por las barreras que encuentran en su entorno.

Por lo anterior se hace necesario establecer procesos de enseñabilidad que atiendan la diversidad de los estudiantes en condiciones de respeto y de reconocimiento de la diversidad, es decir, que se puedan aunar los esfuerzos para el desarrollo personal y social de los estudiantes, lo cual los acerca a la inclusión.

2.3 Estrategias pedagógicas para la diversidad

Las estrategias pedagógicas se definen como las intenciones y actuaciones que fomenta el profesor para propiciar la formación y apropiación de los aprendizajes de los estudiantes, Alvarado (2016) menciona que estas deben estar estructuradas de acuerdo con los escenarios que organizan el ambiente de aprendizaje a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje, este supone conocimientos, prácticas y el uso contextual del conocimiento “Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (Bravo, 2008, p.52). En consecuencia, las estrategias pedagógicas deben favorecer múltiples alternativas que pueden adaptarse a los ritmos de aprendizaje y por tanto, personalizar los procesos y las estrategias de acuerdo con las necesidades de los estudiantes “La práctica educativa constituye también precedente para este estudio, dado en las estrategias pedagógicas elaboradas por los docentes en los diferentes niveles de educación” (Sierra, 2007, p.19).

Este autor configura las estrategias pedagógicas como parte activa del proceso de formación y que favorece el alcance de los objetivos de aprendizaje que coadyuvan el aprendizaje significativo. Al respecto, es imperativo que, en el diseño de clase, se considere las estrategias como una fortaleza de la práctica pedagógica. Una de las posibilidades que se plantean en cuanto a estrategias que permitan la mediación pedagógica es el uso de las TICs en el proceso de

enseñanza, al respecto, se establece una relación con la pedagogía de Decroly basado en los centros de interés y el contexto de los estudiantes.

Para Boneu (2007) las TICs, favorecen un escenario de lenguajes multimodales que permiten a los estudiantes acceso a diversas formas de información, en este sentido, es de suma importancia las competencias que debe tener el docente para la producción de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) los cuales desarrollan la interactividad al permitir el autoaprendizaje y la flexibilidad porque se adaptan a estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje.

Otros ejemplos de estrategias pedagógicas que se pueden desarrollar en contextos escolares para favorecer la interacción de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación son activar conocimientos previos con la SQA (sé, quiero, aprendí) esta permite activar lo que los estudiantes conocen y sirve de base para que los estudiantes determinen que quieren aprender, asimismo permite que el estudiante reflexione al preguntarse sobre lo que aprendió.

Es importante destacar la estrategia de codificación de la información, la cual se plantea en el desarrollo o al final de la conceptualización de los docentes y que le permite al estudiante parafrasear lo que comprendió, también se puede emplear la representación con gráficos o ilustraciones para realizar actos de comunicación que sean funcionales, es decir, que sean actos del habla que permitan interactuar de manera espontánea pero con significación.

2.3.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como estrategia para atender los procesos de aprendizaje

La educación inclusiva y la educación para todos hacen parte de la construcción del discurso social y educativo en torno a la atención de la diversidad en las instituciones educativas, no obstante, la diversidad en el proceso de aprendizaje ocupa el estudio de diferentes disciplinas que aportan comprensiones al respecto, en consideración con lo anterior la neurociencia nos explica

las condiciones anatómicas que favorecen el aprendizaje y nos plantea un reto mayor al puntualizar sobre la variabilidad cerebral existente, es decir, desde la fisiología los seres humanos son únicos. Sin embargo, estos avances en este campo generan mayores desafíos para el campo educativo, donde se reconoce la diversidad y la importancia que debe tener el proceso de enseñanza en un contexto de equidad.

En relación con lo mencionado el DUA, desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, *CAST*) centra su atención en el diseño curricular y establece dentro de los hallazgos que la mayoría de los estudiantes no alcanzan los aprendizajes porque los currículos están diseñados para homogeneizar el proceso, es decir, se asume que la mayoría de los estudiantes pueden aprender de manera similar. Lo que ha generado que los estudiantes con barreras de aprendizaje no puedan acceder a consolidar las metas planteadas por los maestros, “[...] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (Rose y Meyer, 2002, p.18).

El diseño universal de aprendizaje (DUA) es la apuesta por la flexibilización del currículo en contextos reales que se propician en el aula de clase y que vinculan la diversidad como el eje del proceso de enseñanza, al respecto autores como *CAST* (2011) señalan que la educación en el siglo XXI debe trascender el dominio del conocimiento y lograr el afianzamiento del saber hacer y sobre la base del concepto el DUA “pretende que la educación transforme aprendices, en aprendices expertos que aprenden, se motivan para aprender, que, a su manera, están preparados para una vida de aprendizaje duradero a lo largo de sus vidas” (Boneu, 2007, p.112).

Lo anterior significa que el DUA como lo señala los autores debe propiciar ambientes de aprendizaje que garanticen el acceso, por lo tanto la flexibilización del plan de estudios debe

partir de la revisión de las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes de manera que el proceso de enseñanza se base en la equidad y el reconocimiento de la diversidad para que todos puedan acceder al aprendizaje. En este sentido (Alba, 2012 como se citó en Figueroa et al., 2017) “también pretende que el reto de la diversidad sea superado a través de metodologías flexibles y el diseño de estrategias para atender y reconocer las múltiples necesidades educativas del mayor número de usuarios”.(p.7)

Podemos afirmar entonces es imperativo que el DUA trascienda el concepto de accesibilidad, sino que conlleva también a

[...] las políticas públicas, entre otras cuestiones propias de la vida en sociedad, deben tener un diseño amplio que en su elaboración no tengan solo como destinatarios finales las personas sin discapacidad, sino también aquellas que tienen una discapacidad. (Bolaños, 2016, p.47)

De igual manera el MEN concibe el DUA como el diseño de diversas estrategias que pueden ser contenidos, ambientes, servicios que puedan ser utilizados por la población estudiantil sin que esto demande un proceso especializado en su construcción “Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un 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” (Decreto 1421 de 2007, p.4).

En concordancia con lo anterior Figueroa et al.(2017) expresa que el entendimiento y comprensión de lo que es el diseño universal de aprendizaje, se requiere significar que las practicas pedagógicas como la columna vertebral para hacer realidad los propósitos del DUA, entendiendo practicas pedagógicas como un conjunto de elementos que integran la didáctica y la metodología para que los estudiantes puedan tener un acercamiento a la estructuración de nuevos

conceptos al partir de sus saberes previos desde la experimentación que propicia las ciencias para que se produzca un aprendizaje significativo y se logre el desarrollo de las competencias asociadas a su desarrollo integral.

Es importante recalcar que esas prácticas pedagógicas deben ser inclusivas para que respondan al principio general de una educación para todos, lo que requiere que las mismas sean adaptadas a las condiciones propias de cada estudiante, teniendo en cuenta sus fortalezas, potencializadas o discapacidades que puedan tener.

En ese orden de ideas debe precisarse que la práctica pedagógica requiere de una adecuada planeación teniendo en cuenta la diversidad existente en las aulas y organizada de tal manera que responda a los ritmos de aprendizaje y a las particularidades en especial de los niños(as) que presentan discapacidad.

Es así que la implementación del DUA y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, deben ir acompañadas por la ejecución de los docentes de estrategias pedagógicas inclusivas y tal como lo señala Anaiz (2011) para lograr el desarrollo de los procesos de aprendizaje es imperativo identificar las estrategias didácticas que favorezcan los ambientes inclusivos, por esto es necesario que los profesores se apropien del DUA y que establezcan las condiciones que propicien las adaptaciones curriculares necesarias dentro de un contexto de flexibilización de los saberes y que atiendan al desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Llevar todo lo anterior a la práctica real en el aula implica un proceso de formación docente que tenga en cuenta lo previsto para lograr una educación inclusiva pertinente y de calidad y que a través de estrategias pedagógicas adecuadas se logre el desarrollo de competencias en los estudiantes y como en el caso del presente estudio se desarrollen habilidades lingüísticas en los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

En este sentido, las estrategias pedagógicas para utilizar en el aula y alcanzar los propósitos educacionales dentro del marco de una educación inclusiva son fundamentales. Las instituciones educativas tienen un imperativo en el actual contexto socio educativo y es el de brindar una educación de calidad a todos los niños sin excepción procurando que cada estudiante desarrolle sus potencialidades y unas competencias mínimas para interactuar con sus pares y desenvolverse en la sociedad con éxito.

2.3.2 El diseño curricular ajustado a las necesidades de los estudiantes

Cada institución educativa deberá formular un diseño curricular que se ajuste a las necesidades, expectativas y que sea retador para los estudiantes que presentan discapacidad, al respecto el MEN establece lo siguiente que los ajustes razonables se establecen como las acciones pedagógicas que favorecen el desarrollo de las estrategia didácticas para la gestión de aula basadas en las necesidades particulares de cada estudiante. Es de señalar que los ajustes deben garantizarles a los estudiantes con barreras para la participación que puedan adquirir las habilidades en contextos de autonomía y que la construcción de la ciudadanía les permita la participación en condiciones de equidad para que puedan tener diversas oportunidades.

El diseño curricular ajustado se refiere a la producción de contenidos o actitudes que se desarrollan en el aula y que posibilita el derecho a la educación desde el análisis y reconocimiento de la diversidad, es decir, que su énfasis se basa en evitar la exclusión de los estudiantes del sistema educativo y de la sociedad.

Igualmente, el Decreto 1421 de 2007 define

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como herramienta que debe garantizar la enseñanza y el aprendizaje utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (p.5)

En el decreto 1421 del 2017 se señala además que El PIAR debe garantizar la atención de los estudiantes con barreras para el aprendizaje de tal forma que puedan desarrollar los procesos de aprendizaje, al respecto se enuncian las condiciones que debe favorecer entre las cuales se destaca:

- La caracterización del contexto del estudiante en relación con su familia, la escuela y entornos sociales.
- Valoración de un profesional de la salud para conocer los alcances de los ajustes y las condiciones para desarrollarlos en el aula.
- Objetivos y metas de aprendizaje que se pretenden reforzar.
- Adaptar los recursos de la institución educativa a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es decir, propiciar ambientes de participación.

Sin embargo, se evidencia que los procesos de ajustes razonables en las instituciones educativas no favorecen el desarrollo del proceso durante el año escolar debido a que los diagnósticos de los profesionales de apoyo dependen de las condiciones de contratación, lo que genera un entorpecimiento de los procesos porque no se garantiza la continuidad o lo que es más grave cuando se nombran los profesionales ha empezado el año escolar las sugerencias a la flexibilización del currículo se plantean hacia el segundo o tercer periodo del año escolar, es decir, en junio o agosto, lo cual impide la atención de calidad y por tanto el desarrollo de los procesos de aprendizaje se limitan a unos dos o tres meses.

Al respecto el Decreto 1421 de 2017 cita: “Docentes de apoyo pedagógico: son los docentes que tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva” (p.16)

En consideración con lo anterior el presente estudio centrará su objetivo en analizar la incidencia de la formación de los maestros en la implementación de estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la institución educativa Rufino José Cuervo-Centro sede Antonia Santos del municipio de Armenia.

2.4 Habilidades lingüísticas como estrategia de integración

La competencia lingüística enunciada por Chomsky (1965) se refiere a un hablante-oyente ideal y a una comunidad homogénea, de manera que el conocimiento de la estructura de la lengua permita producir y reconocer los enunciados como correctos en su aspecto gramatical. Al respecto, las habilidades lingüísticas establecen las capacidades que desarrollan los sujetos y que intervienen en la producción del sentido y significado de la enunciación sea oral o escrita, Hymes (1996) la define como la capacidad que tiene un hablante real para utilizar la lengua de manera apropiada según las circunstancias y las intenciones de los que se expresan. En este sentido, el uso de la lengua obedece al afianzamiento de habilidades que permiten pensar en un hablante y oyente ideal.

En consideración con los procesos de competencia comunicativa, se establece que este término posee un carácter polisémico porque atiende a diferentes contextos como: aptitud, capacidad y conjunto de componentes, y que toma relevancia a que su aplicación, es importante señalar que el término competencia desde el contexto educativo retoma los aspectos inherentes al desarrollo humano y a la capacidad que se tiene para adaptarse a diversas situaciones, lo que potencia el desarrollo de habilidades y destrezas propias en el sujeto y que tiene la finalidad de resolver las necesidades con las que se enfrenta.

Ahora bien, los procesos asociados al desarrollo de las competencias lingüísticas y las competencias que se deben desarrollar en los procesos educativos, se enuncian en los

lineamientos curriculares de lengua castellana, donde se expresa que “el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los educandos logren desarrollar capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal” (Aguerrondo, 2009 citado por García 2011, p.4). Esta consideración es importante mencionar que “Las competencias entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven” (MEN, 1998, p.12). Asimismo define las competencias básicas como los parámetros que los estudiantes en todos los niveles de escolaridad deben lograr y que se establecen en: competencias científicas, competencias ciudadanas, competencias comunicativas y competencias matemáticas. Así el MEN estructura las competencias en las diferentes áreas del conocimiento y establecen el año 1998 los Lineamientos Curriculares, en este sentido, los lineamientos se constituyen en los referentes que orientan y guían de manera estructurada la formación de los estudiantes.

En el año 2006 el MEN publica Los Estándares Básicos de Competencias, estos documentos se derivan de los Lineamientos Curriculares y establecen los estándares que deben alcanzar los estudiantes para evidenciar las competencias de las diferentes áreas de la educación en Colombia, es importante aclarar que estos se plantean por niveles de enseñanza que corresponde a los agrupación de grados y que posibilita el desarrollo de la coherencia vertical y horizontal de los aprendizajes esperados. Lo anterior permite configurar estos aprendizajes y posibilita establecer los aprendizajes mínimos que se requieren en algunas áreas para aprobar el año escolar, tal es el caso de matemáticas, ciencias naturales-sociales, lengua castellana e inglés, para esto el MEN lanza los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en las áreas en mención.

En las aulas de clase y desde el currículo, las habilidades lingüísticas constituyen la orientación que debe tenerse del proceso de significación, del sentido lógico que debe tener el

uso de la lengua en un contexto, es fundamental que en esta integración se vincule la expresión como elemento que privilegie y regule la participación de los estudiantes.

En este sentido, se debe propiciar en las aulas de clase los elementos que configuren el uso asertivo del lenguaje, al respecto, los actos del habla, permiten que el estudiante pueda comprender cuando enuncia un mensaje, su intención y la respuesta que genera en los interlocutores. Asimismo, se debe atender a Bühler (1970) para favorecer en las aulas que los estudiantes comprendan las funciones de su expresión.

Ahora bien, las habilidades lingüísticas se desarrollan, se perfeccionan a partir de la relación entre la emoción y la percepción lo que transforma y articula las expresiones (Hymes, 1996) por esto, es fundamental que en las aulas de clase, se pueda atender a estas condiciones y los estudiantes puedan participar plenamente, es decir, las aulas de clase deben transformarse en relación con la interacción de los estudiantes, que sean ellos los que se expresan y comunican sus opiniones, sus dudas, sus aprendizajes, y para la población con discapacidad cognitiva, esto represente la integración en sus procesos y por tanto el desarrollo de sus habilidades.

Es importante la formación en habilidades lingüísticas como enfoque de interacción de las prácticas pedagógicas, estas deben relacionarse con los procesos cognitivos para potenciar las habilidades de los estudiantes, es posible, pensar la escuela desde la equidad, el respeto y el derecho por la palabra.

2.4.1 La formación en el contexto de la diversidad

Las formación se definen como el uso de la lengua para establecer la comunicación, “el término lingüístico se refiere a la lengua, o idioma. La formación es parte de cada uno de nosotros” (Chub, 2012, p.31). En consideración con lo anterior, las habilidades hacen parte del proceso de formación, donde se afianzan y perfeccionan hasta lograr las habilidades lingüísticas.

En los Estándares Básicos de Competencia de Lengua Castellana (MEN, 2006) tienen como fundamento para el desarrollo de las formación, el enfoque comunicativo y se definen cuatro habilidades básicas (hablar, escuchar, leer y escribir). Al respecto Harmer (1997) categoriza las habilidades en naturales como la capacidad de hablar y escuchar, estas no subyacen de un proceso formal, es decir, surgen de procesos inconscientes. La segunda categoría es la de habilidades aprendidas que corresponde a la lectura y la escritura, estas si se aprende de manera formal porque obedecen a un constructo cultural.

Se debe hacer especial énfasis en el desarrollo de las habilidades naturales en los niños con discapacidad cognitiva para potenciar sus procesos de comunicación y uso contextual de la lengua, asimismo, para lograr la interacción con los pares, la familia y la sociedad.

2.4.2 La oralidad base de la expresión e interacción

La oralidad se configura como un elemento básico del desarrollo de la comunicación humana, tanto así que hace parte de las cuatro formación que se deben fortalecer para lograr el dominio de las habilidades lingüísticas. La comunicación oral hace es inherente a las condiciones humanas y se reestructuran de acuerdo con la interacción cultural y social.

Para Cárdenas (2016) la oralidad aporta en la construcción del concepto de interdisciplinariedad que involucra entre otras la lingüística, la pedagogía y la didáctica, es consecuencia, la oralidad permite el proceso de comprensión e interpretación de la intención comunicativa.

Asimismo, los procesos de oralidad como un primer momento del desarrollo de las habilidades lingüísticas integran la expresión, la comunicación no verbal y los procesos asociados a la interpretación. Ahora bien, es importante destacar que la oralidad facilita la retención y expresión de los elementos que se pueden gestionar desde el aprendizaje significativo, es decir, para un estudiante con discapacidad cognitiva la oralidad constituye un

favorecimiento del proceso de aprendizaje. Lo anterior se fundamenta en lo expresado por Douglas (1976) donde expresa que el habla es la base de la integración de los pensamientos en relación con la observación e interpretación de la realidad. Favorecer el dominio de la oralidad en los estudiantes profundiza los procesos de comprensión y metacognición.

Para Niño (2018) la producción oral es natural, es decir, es inherente a la comunicación humana, esta caracteriza a los individuos y los inscribe en los intercambios culturales los cuales están presentes en casi todas las formas de expresión social que utiliza el ser humano, en este sentido es fundamental que la escuela propicie espacio de enseñanza de las habilidades lingüísticas y fortalezca la expresión de los estudiantes, el “uso universal y su aprendizaje espontáneo es el resultado de las interacciones entre factores biológicos y culturales” (Casamiglia y Tusón, 1999, p. 29) y está estructurada por dos procesos: la producción oral y la recepción a partir de la escucha. Por lo anterior, es indispensable que en las aulas de clase se propicien espacios de participación, expresión y construcción de sentido no solo de los aprendizajes sino de las comprensiones que tienen los estudiantes de su contexto para resignificar la vida misma.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico sobre el que se desarrolla esta investigación es cualitativo, puesto que su objetivo se centra en diseñar un plan de formación para los maestros en estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al enfoque cualitativo “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p.358). Es decir, que la relación que se construye del objeto de estudio al intervenir de manera directa en la exploración y comprensión de la problemática permite al investigador considerar los hechos como un todo que debe apropiarse para construir una solución a lo que está investigando.

Es importante señalar que las investigaciones con enfoque cualitativo contribuyen a entender las relaciones que se dan en torno a lo educativo y están centradas en los sujetos “En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos” (Hernández et al., 2014, p.9)

La investigación cualitativa permite comprender no solo el objeto de estudio como un fenómeno sino a los que participan en él, asimismo, el investigador registra con detalle cada uno de los comportamientos e imaginarios que estos expresan con el fin de realizar una interpretación exhaustiva de lo estudiado. En la que se realiza un proceso de análisis e interpretación de la realidad de la formación docente y su incidencia en el fortalecimiento de habilidades

comunicativas en los niños con discapacidad cognitiva. De lo anterior subyace el fortalecimiento de habilidades de los estudiantes de acuerdo con los propósitos comunicativos en un contexto educativo.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación es considerado por Hernández (2018) como la manera de abordar el proceso de investigación para este caso es pertinente la investigación-acción tiene como fundamento: “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad)” (Hernández, 2018, p.496). Este diseño permite aportar información que favorece la toma de decisiones tendientes a reestructurar los procesos, es decir, propiciar cambios sociales que permitan la reconfiguración de la realidad que es materia de estudio, al respecto es importante mencionar que este diseño tiene como objetivo la participación de las personas que reconocen el problema, sus necesidades y por tanto se involucran directamente en la construcción de las posibles soluciones.

De modo que esta investigación favorece la toma de decisiones y crea escenarios donde los participantes se concienticen de las posibles soluciones a partir de su aporte Stringer (1999):

- a) Democrática, puesto que habilita a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar.
- b) Equitativa, las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo el grupo o comunidad.
- c) Liberadora, una de sus finalidades reside en combatir la opresión e injusticia social.
- d) Detonadora de la mejora de las condiciones de vida de los participantes. (citado por Hernández, 2018, p.553)

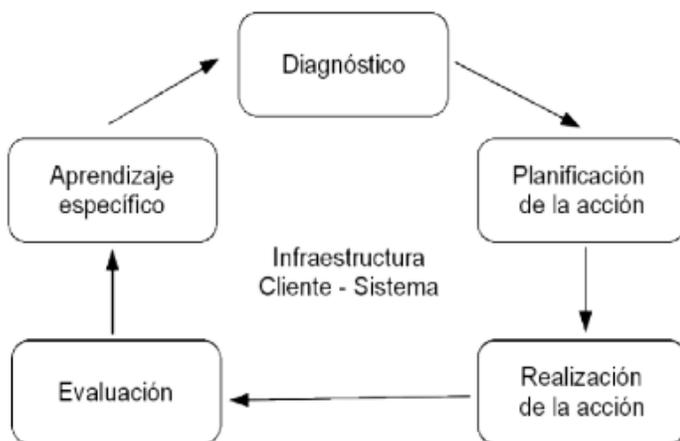
Los diseños investigación-acción favorecen la intervención de las problemáticas de algunas comunidades, “algunos autores los consideran diseños mixtos, pues normalmente

recolectan datos cuantitativos y cualitativos, y se mueven de manera simultánea entre el esquema inductivo y el deductivo” (Hernández, 2018, p.556).

Asimismo, “Susman (1983) que redefine las etapas de la investigación-acción en: 1) diagnóstico; 2) planificación de la acción; 3) acción; 4) evaluación; y, 5) aprendizaje específico” (citado por Lencinas, et al., 2017, p.6). (Ver figura 3).

Figura 2.

El ciclo de investigación-acción



Tomado de: Susman, 1983 citado por Lencinas, Hannover, Lacolla y Zabczuk (2017)

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población

En el proceso investigativo la población es el conjunto de personas de los que se desea comprender el fenómeno de estudio "El universo o población puede estar constituido por personas, animales, registros médicos, los nacimientos, las muestras de laboratorio, los accidentes viales entre otros" (Pineda et al.,1994, p.108).

Para esta investigación la población prevista corresponde a 83 personas que conforman la institución educativa Rufino Cuervo -Centro a continuación se detalla la población: 76 docentes,

4 coordinadoras, 1 rector, 1 orientador, 1 docente de apoyo. El establecimiento educativo tiene dos sedes: Rufino José Cuervo-Centro y la Antonia Santos. Esta sede cuenta con 356 estudiantes, distribuidos en 11 grupos de básica primaria y secundaria desde el grado preescolar al grado noveno; para este estudio se enfoca la atención en estudiantes de básica primaria.

La población para este estudio es la sede Antonia Santos, la cual se caracteriza por tener el 90% de los estudiantes en estrato 1; los padres de familia carecen de empleos formales y el 80% de ellos se dedica a actividades informales, además esta población está situada en una zona de alta vulnerabilidad por el consumo y expendio de sustancias alucinógenas. Lo anterior muestra las condiciones de vulnerabilidad social y cultural de los estudiantes, por tanto, se deben propiciar en el aula espacios de participación y democratización de la palabra para que los estudiantes superen la brecha que se asocia a las limitantes sociales.

Esta población se elige por ser una sede que presenta una alta vulnerabilidad social y económica, así como en los procesos de acompañamiento a los estudiantes, los cuales evidencian que los padres o acudientes legan gran parte de la responsabilidad a la institución educativa, por lo tanto, la atención que se les debe brindar a los estudiantes con déficit cognitivo debe responder a las necesidades del contexto y lograr que el establecimiento educativo brinde una adecuada atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.3 Muestra

La muestra es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación. “La muestra es una parte representativa de la población”. (López, 2004, p.1). La muestra en la investigación cualitativa se caracteriza por la participación de un grupo de personas que aportarán los datos para el análisis del objeto de estudio y no es necesario que sea estadísticamente representativa del universo o población de estudio. De esta manera “el proceso

cualitativo, grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia”. (Hernández et al., 2014, p.384).

Para esta investigación se toma como muestra la sede Antonia Santos con una muestra representativa consistente en: 9 docentes, 1 rector, 1 orientador, 1 coordinador de la sede, 1 docente de apoyo. Por tanto, la muestra está conformada por 4 estudiantes caracterizados con déficit cognitivo, estos estudiantes están en un rango de edad de 9-15 años, sus condiciones económicas los sitúan en población muy vulnerable, y el entorno familiar presenta condiciones de disfuncionalidad.

Las razones de la elección están relacionadas con las condiciones de la sede puesto que su población presenta un alto grado de vulnerabilidad social, económica y cultural, además de los riesgos psicosociales que se presentan por estar ubicada en un sector deprimido de la ciudad, es importante propiciar espacios de transformación de la formación de los estudiantes que presentan el déficit cognitivo toda vez que citado lo anterior se configuran en una población de altísimo riesgo y por ende se debe atender.

3.4 Categorización

El proceso de categorización de la información se define en grupos con elementos en común, para ser comparados y analizados. Para esta investigación se presentan las categorías que se proponen desde los objetivos y que constituyen el eje del proceso. (ver tabla 2).

Tabla 2.

Matriz de categorías e instrumentos

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Rufino José Cuervo- Centro de la ciudad de Armenia para atender la población escolar identificada con algún tipo de discapacidad para establecer la línea base de esta investigación.	Práctica pedagógica como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje	La praxis social como pilar de interacción.	Revisión documental
		La reflexión crítica como fundamento de la práctica pedagógica.	Entrevista estructurada a los docente
		Didáctica como eje de la enseñanza	Grupo focal de docentes y estudiantes.
	Estrategias pedagógicas para la diversidad	La evaluación para el aprendizaje.	
		El diseño curricular ajustado a las necesidades de los estudiantes.	
		Estrategias pedagógicas para atender la diversidad el aula.	
Analizar las habilidades lingüísticas en los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución educativa Rufino José Cuervo -Centro sede Antonia Santos del municipio de Armenia para plantear las estrategias de formación de los docentes.	Educación inclusiva	La inclusión como una alternativa a la diversidad.	Revisión documental.
	Habilidades lingüísticas como estrategia de integración	Las barreras para el aprendizaje un reto educativo.	Entrevista estructurada a los docente.
		La discapacidad en la educación inclusiva.	
Identificar las estrategias pedagógicas que permiten desarrollar habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro	Habilidades lingüísticas como estrategia de integración	Las formación en el contexto de la diversidad.	Grupo focal de estudiantes.

Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje	La oralidad base de la expresión e interacción.
--	---

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Instrumentos de recolección de información.

Para esta investigación se establecen los instrumentos para recolectar la información desde la interacción natural que se posibilita entre el investigador y los participantes “En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera.” (Hernández, 2014, p.396). De lo anterior se colige que los instrumentos permiten que los datos recolectados deben ser confiables y rigurosos para cumplir con los criterios de la investigación cualitativa. Así los instrumentos seleccionados son: la entrevista, la revisión documental, la observación y el grupo focal.

3.5.1 La revisión documental

La revisión documental, es fundamental para entender el fenómeno que se estudia, “una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos” (Hernández et al., 2014, p.415). Este análisis es valioso porque permite establecer un contexto acerca de los ambientes, vivencias o situaciones que subyacen al proceso de investigación y que se encuentran en diversas fuentes.

La revisión permite el desarrollo del objetivo específicos uno y dos al rastrear los documentos que se han construido en la institución educativa. La revisión documental es: “el proceso mediante cual el investigador recopila, analiza, y extrae información de diversas fuentes, acerca de un tema en particular, con el propósito de llegar al conocimiento y comprensión más

profundos del mismo” (Hurtado, 2010, p.90). Es fundamental realizar la revisión y selección de la información para propiciar una mayor comprensión del objeto de estudio.

El análisis documental permite acceder a fuentes secundarias que en el ámbito académico propician una mirada global a los diferentes avances que se presentan en los procesos de investigación, se utiliza la ficha de análisis documental.

Para esta investigación se propone la revisión de los siguientes documentos:

1. PEI de la institución educativa
2. Plan de área de lengua castellana
3. Carpeta de seguimiento a los niños (as) con discapacidad cognitiva

La ficha de análisis documental se estructura a partir de categorías que establecer la relación del documento con el eje del proceso de investigación que se propone desde la caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores. (Ver anexo 5.)

3.5.2 La entrevista.

La entrevista en la investigación cualitativa tiene como objetivo obtener la información más precisa de los participantes del proceso, asimismo permite conocer los significados que le atribuyen a los temas o a la problemática que se estudia. Para Hernández (2014) la entrevista permite un acercamiento íntimo a partir de la conversación que favorece el intercambio de ideas, este instrumento permite que la interacción entre el investigador y los participantes sea objetiva y que a partir del diálogo se construya, analice y se resignifique la información que se recopila.

Baptista (2010) enuncia que la entrevista tiene una tasa de respuesta más alta que el cuestionario porque permite conocer las consideraciones de los participantes, y por tanto los datos recolectados son más confiables y seguros. En la investigación cualitativa las entrevistas

permiten un acercamiento al problema que se estudia desde una perspectiva personal y única de los entrevistados. Las entrevistas cualitativas tienen las siguientes características:

i). El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad. Es flexible. ii). Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes. iii). La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso. iv). El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista. v). El contexto social es considerado y resulta fundamental vi). El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje (Hernández, 2018, pp.403-404).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas, al

En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas [...]. Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (Hernández, 2014, p.403).

Para esta investigación se realizarán entrevistas estructuradas que corresponden a una serie de preguntas relacionadas con los objetivos específicos y validadas por expertos para obtener respuestas sin sesgo y para que los entrevistados puedan expresar de manera espontánea sus apreciaciones sobre el contexto y la problemática investigada.

3.5.3 Grupo focal

La interacción grupal favorece el proceso de comunicación entre el investigador y los participantes, para recopilar la información sobre el objeto de estudio, al respecto se puede decir

que este instrumento aporta una mirada global, plural y se centra no solo en las respuestas sino en las actitudes y creencias para establecer una relación e interacción directa. Con las ventajas que ofrece la investigación cualitativa, el grupo focal se establece para lograr un diálogo que permita desde la perspectiva del participante a través de la interacción con el investigador al respecto, “La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (Hamui y Varela, 2013, p.56).

El tamaño de los grupos varía dependiendo del tema: tres a cinco personas cuando se expresan emociones profundas o temas complejos y de seis a 10 participantes si las cuestiones versan sobre asuntos más cotidianos, aunque en las sesiones no debe excederse de un número manejable de individuos. (Creswell (2005, citado por Hernández, 2014, p.409).

En esta investigación se considera el grupo focal conformado por cuatro estudiantes y cinco docentes de la sede Antonia Santos que están caracterizados con déficit cognitivo, lo que permite alcanzar el objetivo dos de esta investigación: Analizar las habilidades comunicativas en los estudiantes con discapacidad cognitiva. Asimismo se realizará grupo focal con profesores para caracterizar sus prácticas pedagógicas.

3.6 Validación de los instrumentos

La validación de los expertos se configura en un elemento que asegura la fiabilidad de los instrumentos empleados en el proceso de investigación. Para el caso de esta investigación los expertos son doctorandos en ciencias de la educación y se espera que en sus apreciaciones aporten en la construcción de los instrumentos para que cumplan con el proceso de rigurosidad de este estudio. (ver anexo 9 y 10).

Los instrumentos serán validados por los siguientes expertos:

1. Olga Lucía Arbeláez Salazar, magister en Educación y doctoranda en Ciencias de la educación.
2. Sandra Milena Reyes Ramírez, Magister en Literatura y doctoranda en Ciencias de la educación, docente de Epistemología de la Universidad La Gran Colombia. Asesora de tesis.

Los mencionados expertos realizaron sugerencias y anotaciones al instrumento y se presentan los ajustes en los anexos 1, 2 y 3.

3.6.1 Pilotaje

Para la validación de los instrumentos se aplicó a un grupo piloto conformado por cuatro docentes, con edades similares a la de los profesores de la muestra, estas personas hacen parte del grupo familiar puesto que por la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 es necesario continuar con el distanciamiento social. De este pilotaje se identifica si cada pregunta del instrumento es fácil de comprender o si se debe plantear modificaciones y con la valoración de los expertos, se propone el instrumento final, esta validación y sus ajustes se evidencian en los anexos (8).

3.7 Procedimiento

Las fases de la metodología que se aplica desde la Investigación-Acción se describe en el esquema siguiente:

Figura 3.

Fases investigación Acción.



Tomado de: Colás y Buendía (2007, p. 297)

Para este estudio se presentan las siguientes fases de acuerdo con la investigación

Acción:

Primera fase: Diagnóstico de la situación: en esta se propone la detección del problema y su planteamiento a partir de la revisión bibliográfica para estructurar la justificación de la investigación, además se realiza el reconocimiento del contexto y se recoge la documentación existente que permite la construcción de la perspectiva teórica a partir de la matriz de antecedentes de la investigación, asimismo, se plantean los objetivos de la investigación y se construye el marco teórico y la metodología de investigación.

Segunda fase: Desarrollo del plan de acción, en esta se formaliza el trabajo de campo con la aplicación de los instrumentos, los cuales se diseñan y validan por expertos y se realiza una prueba de validez, para caracterizar las prácticas educativas.

Tercera fase: Acción, en esta etapa se analizan las entrevistas para caracterizar las prácticas pedagógicas y analizar las habilidades comunicativas de los estudiantes a partir de los datos

recolectados en los grupos focales, asimismo se examinan los datos recolectados para presentar los hallazgos del proceso de investigación.

Cuarta fase: Reflexión o evaluación. en esta se construye el plan de formación para los docentes y se entrega el informe final.

3.7.1 Cronograma de trabajo de campo

El cronograma de trabajo de campo

Fecha y tiempo estimado	Descripción de la actividad	Metodología	Observaciones
Del 5 al 20 de septiembre	Elaboración de los instrumentos: entrevista y grupo focal.	Se diseñarán los instrumentos y se enviarán a los expertos para ser validados	Se debe diligenciar el consentimiento informado al rector. (Anexo 8).
Del 21 de septiembre al 02 de octubre	Revisión de los instrumentos por parte de los expertos.	Ajustes y correcciones de acuerdo con las sugerencias.	
Del 03 al 15 de octubre	Pilotaje de aplicación de los instrumentos	Aplicar el instrumento a personas cercanas.	Se tendrá en cuenta las sugerencias de los entrevistados.
Del 16 al 22 de octubre	Sistematización y análisis de los datos.	Triangulación de la información.	
Del 23 al 24 de octubre	Elaboración del informe	Pautas para la elaboración del informe.	Se tendrá en cuenta las sugerencias y/o correcciones.

Fuente: Elaboración propia.

3.8 Análisis de datos

Para esta investigación es fundamental los datos recolectados se transformen a partir del análisis para obtener los resultados y proponer el plan de formación para los maestros de la institución educativa, para esto se procese a analizar la información recolectada en las entrevistas estructuradas hechas a los maestros, se emplea el software Atlas.ti, para codificar los datos en unidades de significado y organizar la información desde las categorías propuestas para tener

mayor fiabilidad sobre el proceso y propiciar la relación entre las categorías y los hallazgos. Asimismo, se realiza el análisis de los grupos focales desde las coocurrencias de lo expresado y las categorías lo cual permite identificar las habilidades comunicativas de los estudiantes y finalmente el escrutinio de la ficha de los documentos que permite establecer semejanzas entre las categorías y las subcategorías. Para favorecer la credibilidad de la investigación se hará una triangulación de instrumentos en un solo documento.

En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia consisten en observaciones del investigador y narraciones de los participantes: 10 a) visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otras), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo focal), además de las narraciones del investigador (anotaciones o grabaciones en la bitácora de campo, ya sea una libreta o un dispositivo electrónico). (Hernández, 2014, p.418)

La triangulación es una técnica de análisis de datos que permite contrastar la información recolectada. Tiene como objetivo contraponer los datos y establecer comparaciones de diversos contextos, personas que participan en la investigación y propicia una mayor imparcialidad y objetividad. Esta técnica supone la contrastación de los datos y las técnicas empleadas durante el proceso investigativo para establecer las coocurrencias o las diferencias que se tejen en el objeto de estudio. Esta técnica hace parte de la credibilidad de la investigación como criterio y se le conoce como “máxima validez”.

Al respecto, Ruth y Finol (2009) señalan que esta técnica tiene muchas ventajas porque

utiliza diferentes métodos que a su vez actúan como filtros para que el investigador pueda proporcionar el mayor grado de confianza al minimizar la subjetividad que se deriva de la interacción directa con lo que se está estudiando.

Primero, triangulación de teorías o disciplinas, [...]. Segundo, triangulación de métodos (complementar con un estudio cuantitativo, [...]) Tercero, triangulación de investigadores [...] con el fin de obtener mayor riqueza interpretativa y analítica. Cuarto, triangulación de datos (diferentes fuentes e instrumentos de recolección de los datos, así como distintos tipos de datos (Hernández, et al., 2014, p.457)

Finalmente, la triangulación de datos es una herramienta enriquecedora que establece los criterios de rigor, profundidad y complejidad a los que se estudia.

Capítulo 4 Análisis y resultados

En este capítulo se realiza el análisis de los resultados que se obtuvieron luego de la aplicación de los instrumentos, así como los hallazgos; se tienen en cuenta para la presentación las categorías y subcategorías de la matriz y su alineación con los objetivos específicos establecidos para el análisis de categorías.

4.1 Categoría Práctica pedagógica como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje

Esta categoría está relacionada con el objetivo específico: Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Rufino José Cuervo- Centro de la ciudad de Armenia, para esto se realizó la entrevista estructurada con los docentes de la sede Antonia Santos que participan de este estudio, asimismo se desarrolló el grupo focal con los docentes y estudiantes para conocer las consideraciones que ellos tienen acerca de las prácticas pedagógicas, después se analizaron los documentos que establecen los objetivos y fines de la educación en un contexto de diversidad educativa.

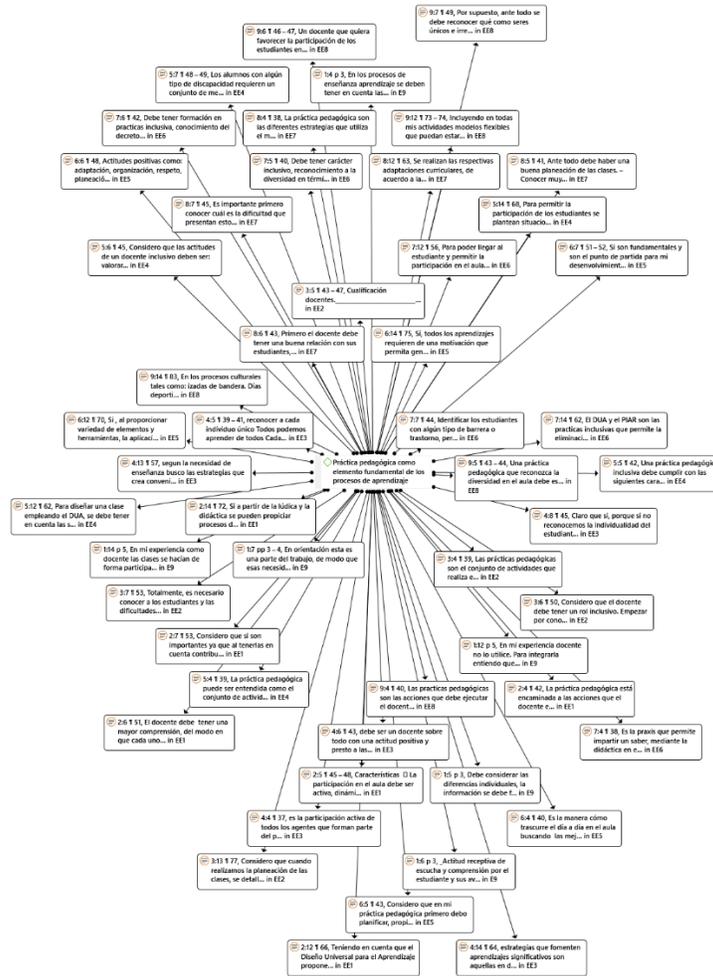
Para el análisis de las entrevistas estructuradas se empleó el software Atlas.ti versión 9, el cual es considerado como:

Un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. La sofisticación de las herramientas le ayuda a organizar, reagrupar y gestionar su material de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática. Atlas.ti le permite mantenerse centrado en el propio material de investigación.. (Aubertin, s.f., p. 1)

Para este propósito se presenta las relaciones que se lograron establecer en la categoría práctica pedagógica, la cual se establece a partir de las codificaciones y las conexiones código-documento que se analizaron a partir de las entrevistas, el grupo focal y la revisión documental.

Figura 4.

Categoría Práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia, instrumento entrevista.

En las redes que se establecieron con el análisis de los datos aportados por los profesores en las entrevistas y en grupo focal se destacan entre otros los aspectos relacionados con la práctica pedagógica la cual debe estar en alineación con el proceso de aprendizaje y generar espacios de

reflexión en los estudiantes y en el docente que debe favorecer los procesos al interior del aula, al respecto se señala la vinculación que debe existir entre las relaciones entre los estudiantes las cuales deben estar basadas en el respeto “Primero el docente debe tener una buena relación con sus estudiantes, dónde inculque los valores como el respeto y lo demuestre con su ejemplo en el trato que da a sus estudiantes y comunidad educativa en general” (Pr.7, comunicación personal, 19 de noviembre, 2020).

En consideración la interacción del grupo focal se evidencia que los profesores realizan caracterizaciones de los estudiantes como el momento de diagnóstico inicial que les permite conocer las características y los contextos del grupo para diseñar estrategias que atiendan la diversidad que se propicia en el aula

Una práctica pedagógica que reconozca la diversidad en el aula debe estar acompañada de diversas acciones y estrategias de aprendizaje como enseñar, comunicar, socializar, reflexiones cotidianas ,y flexibilización en los procesos reconociendo la individualidad de cada estudiante al igual para la evaluación. Es importante resaltar que en el quehacer docente es indispensable la afectividad y más en estos casos. Un proceso educativo con empatía es mucho más fructífero. (Pr.3, grupo focal, 21 de noviembre, 2020).

En consideración con el análisis de la información que se deriva del diagnóstico del grupo los docentes reconocen que la planeación de las actividades de clase debe atender el desarrollo de los objetivos y metas que establece el MEN y que considera fundamental para que el proceso de enseñanza atienda a las necesidades de los estudiantes y favorezca el desarrollo de las diferentes habilidades

[...] se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. (MEN, 2016, p.5)

Existe una relación en cuanto a la reflexión como un espacio de comprensión del proceso de enseñanza y como este se evidencia en la actuación del maestro en el aula, es decir, el maestro reconoce la importancia que tiene propiciar espacios planeados, contextualizados y participativos de los estudiantes. “En los procesos de enseñanza aprendizaje se deben tener en cuenta las diferencias individuales, de modo que no puede aplicarse una sola forma de enseñar a todos los estudiantes, sino que se deben tener en cuenta los ritmos y las habilidades específicas de cada estudiante.” (Pr.9, grupo focal, 21 de noviembre, 2020).

Asimismo se evidencia que en los proceso de enseñanza los maestros reconocen que es fundamental desarrollar la participación de los estudiantes al reconocer las diferencias individuales que están alineadas con lo enunciado por Ríos (2018) cuando afirma que la práctica pedagógica debe trascender su carácter hegemónico y propiciar la resignificación del contexto escolar en relación con lo que ocurre al interior y fuera de la escuela, es decir, debe analizar las relaciones de tensión que genera en los maestros y en el sistema educativo

La práctica pedagógica puede ser entendida como el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que todos los estudiantes aprendan y se preparen para su participación en un mundo complejo y diverso.” (Pr.4, comunicación personal, 19 de noviembre, 2020).

Se destaca la comprensión que tienen los profesores sobre la importancia de las relaciones que se establecen con los estudiantes y la preparación y planeación de las clases desde el reconocimiento que debe tener los diferentes ritmos de aprendizaje, por tanto, la práctica pedagógica implica el conocimiento de las diferentes estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas para favorecer entornos de aprendizaje significativos.

Al respecto existe una relación de correspondencia entre el significado de la práctica pedagógica y las interacciones que los maestros plantean para el desarrollo de las clases, sin embargo, cuando se revisa las manifestaciones de los estudiantes respecto a las interacciones en las clases se evidencia que es necesario planear la práctica pedagógica desde las actividades que involucren los estudiantes con déficit cognitivo.

En esta perspectiva se analiza la importancia que demanda las actividades que se planean para los estudiantes con déficit cognitivo, las cuales se asumen como diferentes al resto de los compañeros y en ocasiones no se les permite participar. es decir, que los maestros reconocen la importancia de la planeación de la práctica pedagógica para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero los docentes deben propiciar estrategias para la socialización y por ende se establecen las redes de comunicación de los estudiantes con déficit cognitivo.

Figura 5.

Subcategoría praxis social



Fuente: Elaboración propia.

4.1.1 Praxis social como pilar de interacción

En el análisis de la categoría “practica pedagógica.....” se deriva la subcategoría praxis social como pilar de la interacción, al respecto y en aras de caracterizar las prácticas pedagógicas se toma en consideración los procesos asociados a la educación remota o en casa mediante el uso de las guías de aprendizaje o las clases virtuales propuestas por la institución educativa y en las cuales participaron algunos estudiantes; es de señalar que al realizar el grupo focal se consideraron los aspectos metodológicos, pedagógicos, didácticos, en relación con los en escenarios de diversidad, se evidenció que las guías de aprendizaje y las clases virtuales estaban planeadas de acuerdo con los objetivos, metas de aprendizaje y los referentes de calidad que

establece el Ministerio de Educación Nacional, no obstante no se demostró que las guías posibilitan la flexibilización curricular propuesta en la Directiva Ministerial 05 del 25 de marzo de 2020, pero no se establece un proceso diferenciado de aprendizaje de los estudiantes que presentan déficit cognitivo.

Lo anterior aumenta la brecha existente entre los estudiantes, si bien es cierto la institución logró flexibilizar el currículo, la atención a la población vulnerable necesita mayor atención, porque los procesos de evaluación que se propiciaron son de carácter metacognitivo lo que implica una comprensión del mismo y en ocasiones los estudiantes no logran dar cuenta de los procesos planteados en las metas de comprensión.

Otro elemento que se destacó como el mayor obstáculo para el proceso de enseñanza y aprendizaje está relacionado con la conectividad de los estudiantes, en la sede Antonia Santos, solo el 5% de los estudiantes, es decir, 14 estudiantes, lo que incide directamente en el proceso de afianzamiento de los aprendizajes.

Se deben considerar las diferencias individuales, la información se debe facilitar de varias formas y con claridad, se debe fomentar la investigación y evaluar los logros o avances de cada uno de los estudiantes. debe tener un número de estudiantes no superior a 25 por clase. (Pr.9, comunicación personal, 19 de noviembre, 2020).

Asimismo, los docentes que comprenden en su actual rol en los procesos de inclusión deben tener un sistema de valores, de creencias y actuaciones que les permita apoyar las necesidades de cada estudiante, para esto es fundamental que comprendan el contexto escolar y los cambios que se deben realizar al proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnaiz, 1999).

Al proporcionar variedad de elementos y herramientas, la aplicación de estrategias diversas, el manipular material concreto, clasificar, decodificar, las

plataformas educativas, construcción de material didáctico, buscar el material, la forma y los elementos adecuados que propicien el aprendizaje de acuerdo a las características propias de cada estudiante que lo requiera. (Pr.5, comunicación personal, 19 de noviembre, 2020).

Se infiere que los profesores de la institución educativa reconocen la importancia que tiene la praxis como la mediadora del aprendizaje y como elemento favorecedor de la interacción social, el cual se logra en el aula de clase cuando se evidencian procesos metacognitivos que se derivan en aprendizajes significativos para los estudiantes pero no se logra propiciar un escenario de participación activa de los estudiantes que tienen déficit cognitivo, por esto es fundamental diseñar un plan de formación orientado a las estrategias que desarrollen las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Considero que las actitudes de un docente inclusivo deben ser: valorar la diversidad de sus estudiantes, apoyar a todos sus alumnos y esperar lo mejor de todos ellos, trabajar en equipo, con los demás docentes y las familias de sus estudiantes, formación profesional permanente por esto es necesario que se piense en el impacto que tiene las relaciones que se dan en el aula de clase, considero que estas son la base de la aceptación y que cuando los maestros propiciamos el respeto como valor y como actitud esto incide en el comportamiento y actitudes de los estudiantes. (Pr.2, comunicación personal, 19 de noviembre, 2020)

De lo anterior se señala que la praxis es fundamental en el alcance de las metas de aprendizaje pero esta depende de las responsabilidades profesionales asociadas a la cualificación de la formación docente, al respecto es importante señalar que los profesores demandan procesos de

formación continua para atender los diferentes elementos del rol por ejemplo capacitaciones en didáctica, procesos de evaluación y procesos de inclusión.

La praxis como interacción social debe estar fundamentada en los procesos de inclusión y por lo tanto debe cumplir con las siguientes características, según los especialistas, con la flexibilidad en todo el sistema educativo de la institución y generar la participación activa, tanto de los estudiantes como de los padres, para conocer mejor a cada estudiante y mejorar la práctica pedagógica con ellos; y, contemplar las inteligencias múltiples, ya que cada estudiante tiene una forma distinta de aprender. (Pr.2, comunicación personal, 19 de noviembre, 2020)

En suma, el diseño de una estrategia de formación para los maestros favorece la comprensión y los alcances de la praxis en aras de verificar la incidencia que puede tener en los procesos de ambientes de aprendizaje diversos y que permita atender la diversidad de forma efectiva y en consideración con el desarrollo de las estrategias metodológicas que impulsen las capacidades de los estudiantes con déficit cognitivo para que logren un proceso académico que dé cuenta de las relaciones basadas en el respeto, reconocimiento y favorecimiento del pensamiento y la acción social.

4.1.2 La reflexión crítica como fundamento de la práctica pedagógica

Esta subcategoría de la práctica pedagógica permitió el análisis de los aspectos metacognitivos de los maestros en relación con los procesos de mejoramiento continuo que deben realizar para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el análisis de los datos aportados por los profesores en las entrevistas, los documentos institucionales y el grupo focal se destacan entre otros los aspectos relacionados con la reflexión crítica, al respecto, los maestros reconocen la importancia que tiene favorecer los procesos de

mejoramiento continuo en la práctica pedagógica “debe ser un docente sobre todo con una actitud positiva y presto a las posibilidades que se le presenten en el quehacer pedagógico y trabajar en equipo” (Pr.4, comunicación personal, 19 de noviembre, 2020). Es decir que los maestros asumen que es necesario para lograr un proceso reflexivo tener una actitud que permita pensar en el mejoramiento como un asunto de cualificación personal y no como lo que está mal y debe ser corregido. Es importante señalar, que la reflexión demanda un proceso de seguimiento a cada una de las actividades que se proponen y considera perfeccionar los ejercicios o actividades desde las condiciones ideales para los estudiantes, esto favorece la comprensión de los maestros de los diferentes elementos que debe propiciar en el aula de clase.

En relación con la reflexión crítica se evidencia que los maestros comprenden la importancia de la planeación de la clases como pilar para el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes con déficit cognitivo y plantean que es imperativo acompañarlos de manera individual el desarrollo de los procesos.

No obstante cuando se triangula la información lo que expresan los estudiantes permite establecer una tensión entre el decir, pensar y hacer, al respecto se hace necesario que en el hacer los estudiantes que tiene déficit cognitivo puedan desarrollar las actividades de clase en condiciones de participación similar a la de sus compañeros.

Por lo anterior la reflexión crítica es un constructo que organiza la realidad y los saberes que intervienen en el contexto desde las diferentes áreas del conocimiento, además debe atender a la resignificación de su práctica pedagógica, en este sentido se puede inferir que existe una reflexión de las responsabilidades profesoraes y de la importancia de la práctica pedagógica pero la metacognición desde una postura crítica está limitada a expresar el dominio de lo que se debe asumir como maestros pero que en ocasiones se aleja de lo que se desarrolla en el aula de clase.

4.1.3 Didáctica como eje de la enseñanza

Esta subcategoría permitió el análisis de los aspectos metodológicos que emplean los maestros en relación con el proceso de enseñanza, se tuvieron en cuenta la revisión documental, la entrevista estructurada y el grupo focal de los profesores y estudiantes.

En el análisis de esta subcategoría se infiere que los maestros proponen en la práctica pedagógica la mediación que propicia la didáctica de enseñanza en las diferentes áreas de saber,

La didáctica es fundamental y es el punto de partida para mi desenvolvimiento pedagógico. Lo hago por medio de un diagnóstico inicial que voy construyendo día a día con las experiencias en la práctica con mis estudiantes y me permite planear, generar herramientas, evaluar, valorando formas efectivas de aprendizaje, cotidianamente mi práctica pedagógica debe integrar y generar espacios inclusivos. (Pr.6, comunicación personal, 19 de noviembre, 2020)

Asimismo, en la revisión documental se evidencia desde el PEI la importancia que tiene la didáctica para el proceso de enseñanza y que en el caso particular de la institución educativa Rufino José Cuervo- Centro, sede Antonia Santos debe estar adscrito al desarrollo del modelo pedagógico de la institución, de igual manera en la revisión el plan de área de lengua castellana se propone el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de los procesos de lectura y escritura mediados por la didáctica específica para la enseñanza de la lengua castellana que debe además contemplar la didáctica de la literatura. Sin embargo, en el grupo focal de los estudiantes manifiestan que las clases están dadas de la misma manera, es decir, que la mayoría de los profesores explican y luego hacen trabajo de grupo o individual y que ellos solo participan en el último con actividades diferentes a la de sus compañeros. Lo anterior implica que se hace necesario revisar los alcances que se tiene con la práctica pedagógica y que esta debe atender al reconocimiento de las didácticas de enseñanza que están direccionadas desde los Lineamientos Curriculares del MEN.

4.1.4 La evaluación para el aprendizaje

Esta subcategoría permitió el análisis de los aspectos metodológicos que emplean los maestros en relación con el proceso de evaluación de los estudiantes con déficit cognitivo, se tuvieron en cuenta la revisión documental, la entrevista estructurada y el grupo focal de los profesores y estudiantes.

El análisis que se deriva de los instrumentos en esta subcategoría evidenciaron una evaluación del aprendizaje basada en evidencias procedimentales, actitudinales y conceptuales, los maestros emplean el término calificación el cual se adscribe a valoraciones de carácter numérico, que se alejan del proceso de evaluación formativo como una posibilidad para que los estudiantes construyan sus evidencias y monitoreen de manera permanente los alcances de sus proceso de aprendizaje. Al respecto en la revisión documental del PEI se establecen los procesos evaluativos que se contemplan en el sistema de evaluación institucional, en este documento se propone una evaluación permanente, continua y que propicie la autoevaluación de los estudiantes.

En consideración con lo anterior el plan de área de lengua castellana enuncia el proceso evaluativo y considera la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de los aprendizajes, no obstante, las evaluaciones son direccionadas desde la heteroevaluación y califica el desempeño, lo que se distancia del objetivo que se tiene para lograr aprendizajes significativos para que los estudiantes puedan participar de manera activa de su proceso.

De esta manera se genera una tensión entre lo que se establece en la norma y el PEI y como los maestros desarrollan la evaluación, al respecto en la entrevista algunos maestros manifestaron que emplean El DUA y el PIAR son las prácticas inclusivas que permite la eliminación de barreras y acceder al aprendizaje, es decir, que la evaluación cumple con una adaptación curricular que busca propiciar la participación activa de los estudiantes con déficit cognitivo.

En relación con este análisis, en el grupo focal de profesores se mencionaron diferentes estrategias para la evaluación las cuales contemplan la participación grupal de los estudiantes con caracterización, esto se opone a lo que expresaron los estudiantes en el grupo focal porque plantean que la evaluación es similar a la de sus compañeros o en ocasiones no se les realiza el proceso. Esto permite configurar un hallazgo importante en esta primera categoría el cual precisa la intervención en estrategias de formación para los maestros.

Asimismo, se hace necesario que se realice seguimiento a la implementación en el aula, es decir, que se pueda realizar una visita de aula para validar si se logra el alcance esperado, porque se debe considerar que la apropiación en de los referentes curriculares, las directrices dadas por el MEN para atender a la población con déficit cognitivo se reconocen, se puede decir que los maestros las han apropiado; no así con el ejercicio en el aula, el cual puede ser transformado desde la cualificación de las competencias profesoras.

4.2 Categoría Educación inclusiva

Respecto a esta categoría es importante señalar que el análisis de la información recolectada en la revisión documental y la entrevista estructurada a los docente, los cuales permitieron analizar las habilidades lingüísticas en los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución educativa Rufino José Cuervo-Centro.

Figura 6.

Categoría educación inclusiva



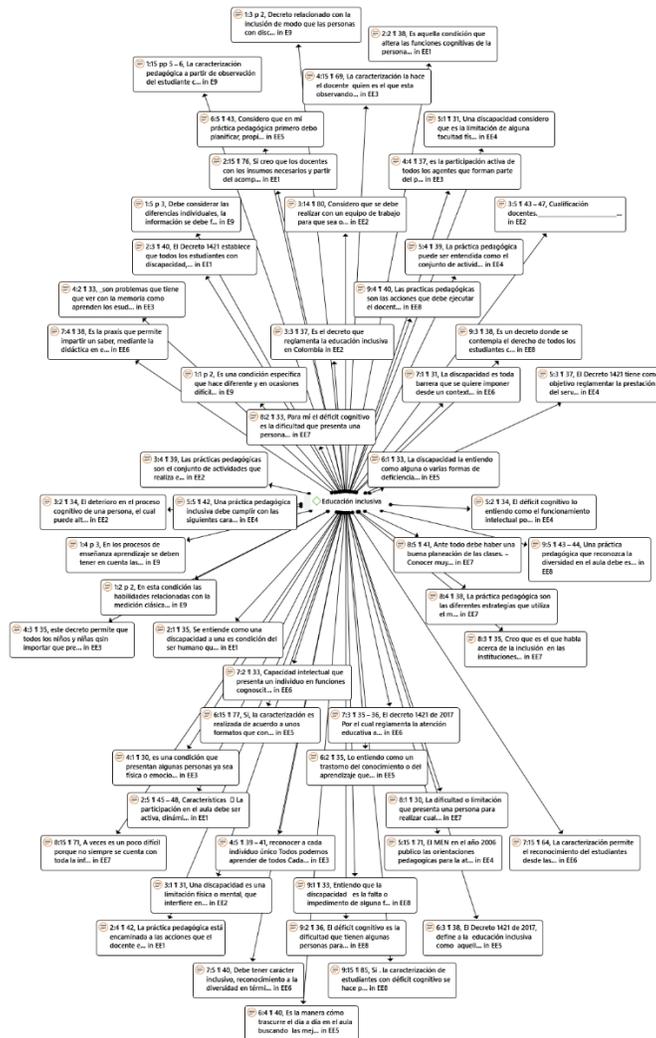
Fuente: Elaboración propia

El reconocimiento de los contextos diversos además propicia una reflexión del maestro de su actuar en el aula y como asume los procesos de interacción para lograr la participación activa de los estudiantes y contribuir a la formación de las habilidades lingüísticas y sociales como elementos fundamentales del desarrollo de la ciudadanía.

El análisis de la revisión documental y la entrevista permitió identificar las coocurrencias (coincidencias que se encuentra con el uso del Atlas ti.) de los maestros en función de los espacios de aprendizaje que establecen en el aula para vincular a los estudiantes y garantizar el proceso de participación. Para este propósito se presenta las relaciones que se lograron establecer en esta categoría. Las codificaciones y las conexiones código-documento que se analizaron a partir de las

entrevistas y la revisión documental, así como la relación con las subcategorías se muestran de la siguiente manera a través de la red.

Figura 7.
Resultados categoría educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia, Atlas.ti 9.

En las redes que se establecieron con el análisis de los datos aportados por los profesores en las entrevistas y en la revisión documental se destacan entre otros los aspectos relacionados con la educación inclusiva, las cuales deben estar mediadas por un proceso de comprensión de la

diversidad y así propiciar que las aulas los estudiantes participen sin limitación alguna, que se puedan desarrollar sus habilidades en pro del aprendizaje.

Debe tener carácter inclusivo, reconocimiento a la diversidad en términos de hospitalidad absoluta. Carácter científico cuando aplico el DUA, en el aula de clase a los estudiantes estoy reconociendo que el aprendizaje tiene canales de entrada y salida como los dispositivos básicos de aprendizaje. (percepción, atención, memoria).” (Pr.6, grupo focal, 21 de noviembre, 2020).

En este sentido, la escuela debe trascender hacia la visibilización de los estudiantes con todos sus diferencias y propender por la aceptación de la diversidad y el respeto de los derechos de todas las personas con discapacidad “Toda persona tiene derecho a una educación de calidad, una educación inclusiva, que favorezca la equidad la igualdad entre los géneros y que sea una fuerza impulsadora de la estabilidad social, la paz y la resolución de conflictos” (UNESCO, 2008, p.5)

Considero que en mi práctica pedagógica primero debo planificar, propiciar y construir el proceso que permita la integración no solo académica sino también social de todos los estudiantes por igual, generando posibilidades de ayuda y apoyo entre los estudiantes, diseñando actividades, recursos y valoraciones diversas que tengan en cuenta características del aprendizaje recopiladas por medio del cotidiano desempeño. (Pr.6, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020)

De acuerdo con lo anterior, la inclusión supone la participación efectiva y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes. En consecuencia, “Es la participación activa de todos los agentes que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.” (Pr.3, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020). Los profesores manifestaron que la educación inclusiva debe considerar

los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como la participación activa de estos y algunos reconocen que el DUA permite superar las barreras que en ocasiones se generan por una mirada homogeneizante del proceso educativo. Es entonces necesario que se comprendan los elementos que se vinculan a la inclusión como una alternativa a la diversidad que se presenta en el aula.

Se evidenció una apropiación de los términos discapacidad cognitiva y los maestros enunciaron las características y señalaron que la caracterización de los estudiantes es necesaria para realizar los ajustes curriculares, sin embargo, estos no se logran porque en las instituciones educativas los profesionales de apoyo son nombrados para pocos meses lo que obstaculiza en buena medida el éxito del proceso educativo de los estudiantes con déficit cognitivo. En este sentido se hace necesario que los maestros estén capacitados en el desarrollo de las estrategias pedagógicas que favorezcan la participación y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de todos los estudiantes.

En este análisis se destacó el conocimiento que tienen los profesores del decreto 1421, el cual establece que los estudiantes con discapacidad tienen el derecho a recibir los apoyos y ajustes del currículo que requieran para alcanzar el proceso de aprendizaje, “El Decreto 1421 de 2017, define a la educación inclusiva como aquella que le da reconocimiento, prioriza y da respuesta de manera pertinente a la diversidad de las personas y tiene como propósito favorecer su aprendizaje, posibilidades e intereses.” (Pr.5, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020).

En relación con lo anterior se realizó el análisis documental en el cual intervienen los procesos de práctica educativa y que se configuran en el reconocimiento de la educación inclusiva a partir del reconocimiento de la diversidad, de este se colige que los lineamientos que se establecen para la educación debe propender espacios para resignificar y reestructurar los planes de área, las

guías de aprendizaje y por tanto, las intenciones pedagógicas de los maestros en función de propiciar espacios de diálogo permanente en el aula, es decir, democratizarla. (ver tabla 4).

Se evidenció que en el PEI se propone la atención a la diversidad de la población para ofrecer los servicios educativos de calidad y sobre todo para propiciar el desarrollo de la participación de todos los miembros de la institución educativa, sin embargo, se hace imperativo formar a los docentes para lograr la cualificación profesional y por ende el desarrollo de las prácticas pedagógicas en contexto de reconocimiento de la diversidad y que sean significativas para los estudiantes

En contraposición con el PEI, el plan de área de lengua castellana no establece acciones directas para el trabajo con los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, es decir, en su revisión se evidencia que las habilidades lingüísticas están enfocadas hacia los procesos de lectura y escritura, y no se plantean metas de comprensión ligadas a la escucha y la oralidad.

Se debe realizar una revisión a la estructura curricular del plan de área para que se proponga el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde el grado transición a grado undécimo y se pueda afianzar el proceso de oralidad en los estudiantes que tienen déficit cognitivo, toda vez que esta permite la elaboración a partir de la comprensión de lo aprendido, para lograr este aspecto se debe atender a las mallas de aprendizaje propuestas por el MEN, toda vez que estructuran los aprendizajes de manera significativa.

En este proceso de análisis de información se destacó el documento de seguimiento a los estudiantes (anexo 5) que presentan discapacidad, se evidenció que existe rigurosidad en relación con la caracterización y la ruta de atención que se propone desde la escuela y sobre todo la propuesta del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), que a la fecha y al cotejar el instrumento de observación participante no está asociado a las guías de aprendizaje, es decir, la

carpeta de seguimiento solo caracteriza la población, es imperativo que la institución propicie los escenarios de capacitación de los maestros para atender desde la práctica pedagógica a los estudiantes que requieren los ajustes.

Es necesario que desde la institución educativa se visibilice la atención de los estudiantes con déficit cognitivo en las diferentes actividades del quehacer pedagógico, para esto se debe atender a la reestructuración de los planes de área, las guías de aprendizaje, la didáctica y metodología de las prácticas pedagógicas para que se pueda evidenciar lo expuesto en el PEI, pero no como un asunto de idealismo, sino como la posibilidad que tiene la comunidad educativa de propiciar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que democraticen y humanicen el aula de clase.

4.3 Categoría Estrategias pedagógicas para la diversidad

Al realizar el análisis de los instrumentos: entrevista estructurada, el grupo focal y la revisión documental se logró caracterizar las prácticas de los maestros, al respecto se destacó que los maestros que participan de este estudio comprenden la importancia que tiene el uso de diferentes estrategias en el aula de clase, sin embargo manifestaron que es necesario la actualización y la formación para cualificar el ejercicio profesional.

Al respecto esta categoría propicia una reflexión de los elementos que intervienen en la práctica pedagógica en los cuales se destacan los aspectos pedagógicos entendidos como el conjunto de competencias que debe tener un docente y que lo cualifica desde su saber disciplinar y sus relaciones interpersonales para atender la enseñanza, en este se evidenció la apropiación de los referentes curriculares y los decretos que regulan el marco para la enseñanza en ambientes de inclusión educativa. En relación con los aspectos metodológicos, los cuales se definen como el conjunto de características personales actitudes que favorecen el desempeño de las funciones de

docencia, se destacaron las actitudes asertivas de los docentes en la comunicación con los estudiantes con déficit cognitivo así como el ambiente de respeto que se propicia en el aula de clase.

En cuanto a los aspectos didácticos, los cuales se definen como las estrategias que permiten la mediación entre el saber y el hacer, se evidenció que es necesario brindar a los maestros estrategias para propiciar la participación de los estudiantes con déficit cognitivo, es decir, que se hace necesario favorecer un ambiente de formación para los docentes y que este mediado por la contextualización.

Figura 8.

Categoría estrategias pedagógicas para la diversidad



Fuente: Elaboración propia.

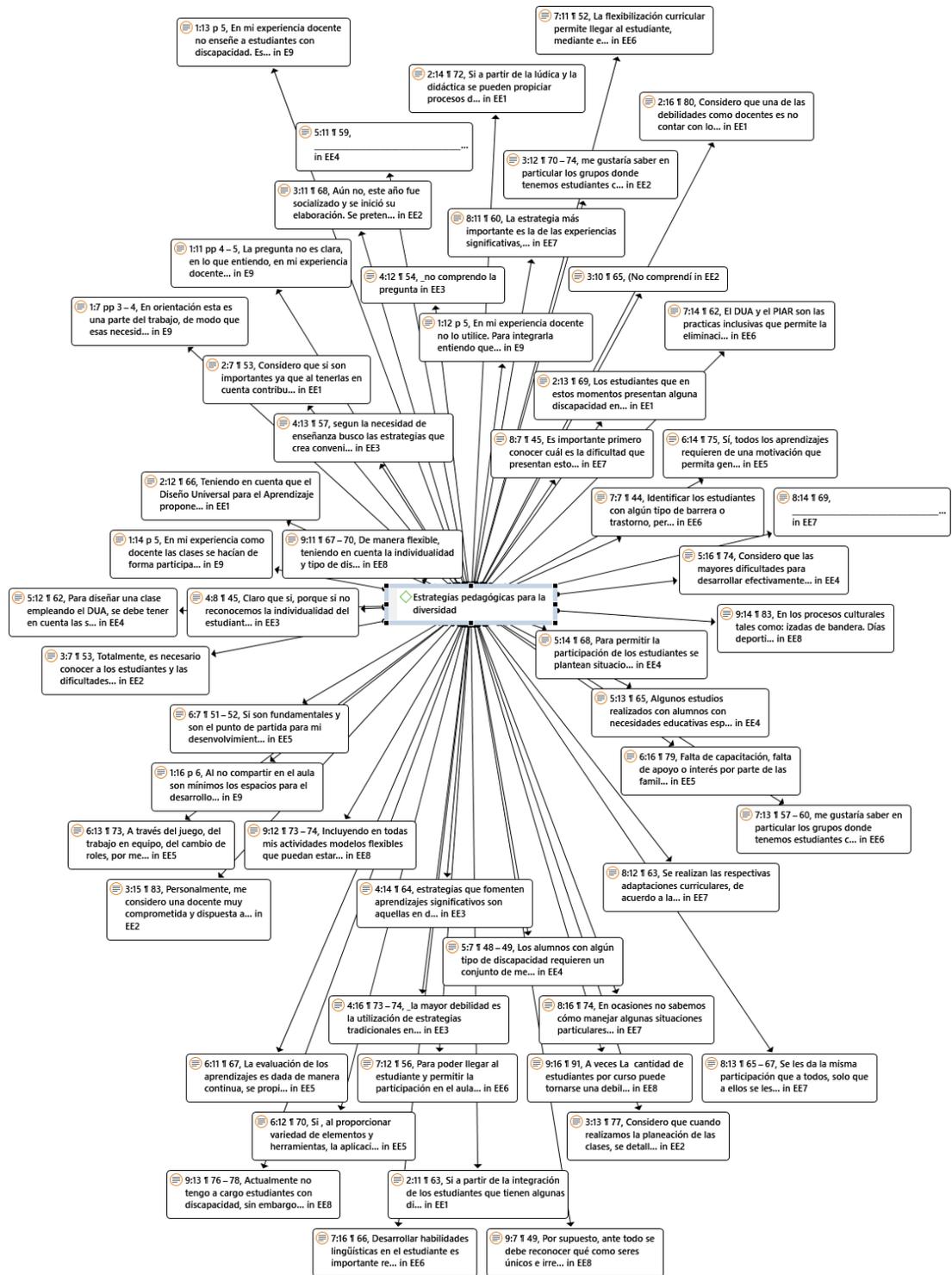
En esta categoría se indagó por la interacción que se propicia en el aula de clase como una estrategia pedagógica que favorece aprendizajes en contextos de diversidad,

Considero que una de las debilidades como docentes es no contar con los recursos necesarios y el apoyo desde casa de los acudientes de estos estudiantes para de manera efectiva hacer un buen trabajo que fortalezca los aprendizajes de los niños que presentan alguna dificultad en particular. (Pr.1, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020).

Las codificaciones y las conexiones código-documento que se analizaron a partir de las entrevistas, el grupo focal de docentes y estudiantes, además considero la revisión documental para establecer un análisis en relación con las subcategorías se muestran de la siguiente manera a través de la red.

Figura 9.

Resultados categoría Estrategias pedagógicas



Fuente: Elaboración propia, Atlas.ti 9.

De lo anterior se colige lo expuesto por Sierra (2007) en cuanto a las estrategias pedagógica y expresa que estas deben ser rediseñadas de manera permanente porque en los cambios o

modificaciones que se van dando el profesor redefine los objetivos y por lo tanto el alcance de los aprendizajes, es decir, que puede evidenciar de manera particular los logros de cada estudiante. Sin embargo, se evidenció que los docentes no cuentan con proceso de formación en las estrategias pedagógicas para atender a la población con déficit cognitivo, “Falta de capacitación, falta de apoyo o interés por parte de las familias.” (Pr.5, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020). En este sentido, es importante la formación de los maestros para que puedan atender a los estudiantes en contextos de desarrollo de las diferentes habilidades y competencias que se pueden alcanzar “La mayor debilidad es la utilización de estrategias tradicionales en el quehacer pedagógico. No reconocer que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje” (Pr.3, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020).

Se infiere que algunos maestros comprenden la importancia del DUA y el PIAR para propiciar el desarrollo de las metas de aprendizaje de las clases, asimismo reconocen que en el aula se deben realizar las diferentes actividades para que la participación e interacción de los estudiantes sea permanente. Asimismo, proponen el desarrollo de las habilidades lingüísticas como una fortaleza para el proceso de aprendizaje, tal como lo plantea el MEN: el ajuste al currículo el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) debe ser considerado como un factor de transformación en la planeación de las clases y en la adaptación de los procesos curriculares que permitan el alcance de los desempeños de los estudiantes, los cuales deben surgir de una valoración que propicie la participación, la permanencia y construcción de la ciudadanía.

Lo anterior significa que los ajustes en el currículo flexibilizan los aprendizajes que se esperan alcanzar, para esto se hace imperativo que los maestros conozcan las metas y objetivos de la enseñanza, es decir, reconozcan las habilidades y destrezas de su área de enseñanza, así como los procesos de evaluación del aprendizaje. Como lo afirma (Alba, 2012) las escuelas del siglo XXI

requieren ajustar las estrategias pedagógica para aportar a la comprensión y reconocimiento de la diversidad. Al respecto, se deben planear las clases de acuerdo con el uso del DUA y el PIAR para garantizar la participación activa de los estudiantes y por tanto su proceso de aprendizaje.

4.4 Categoría: Habilidades lingüísticas como estrategia de integración

Esta categoría se relaciona con los objetivos específicos: Analizar las habilidades lingüísticas en los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución educativa Rufino José Cuervo-Centro sede Antonia Santos del municipio de Armenia e Identificar las estrategias pedagógicas que permiten desarrollar habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr el cumplimiento de los mismos se realizó el análisis de los instrumentos: entrevista estructurada, el grupo focal y la observación participante, se logró analizar e identificar las estrategias que tienen los maestros para el desarrollo de la habilidades lingüísticas en la planeación, preparación y ejecución de las clases.

Asimismo se debe considerar las habilidades lingüísticas como el proceso base para que los estudiantes lleguen al desarrollo de las competencias comunicativas en contextos de significado y de acuerdo a la intención comunicativa.

Figura 10.

Categoría Habilidades lingüísticas como estrategia de integración



Fuente: Elaboración propia

En las redes que se proponen para análisis de la información se evidenció que los maestros generan espacios de participación para los estudiantes, sobre todo en atención a la metodología de aprendizaje cooperativo y al desarrollo de las habilidades lingüísticas relacionadas con la oralidad.

Los estudiantes interactúan en el aula de clase, los procesos de aprendizaje están planeados para que puedan participar, jugar, acceder al aprendizaje, socializar, trabajar en grupos, las practicas inclusivas en el aula, la capacitación constante a lo maestros, la construcción del PIAR y su ejecución como estrategias de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad permite ese encuentro individual del ser, el reconocimiento que hace el docente desde su historial clínica hasta la valoración pedagógica, permite que el estudiante sea observado de una forma holística e

integral que le permite participar, eliminar barreras y acceder al aprendizaje. (Pr.6, grupo focal, 21 de noviembre, 2020). Se evidenciaron algunas dificultades respecto a los procesos de escritura y lectura como habilidades lingüísticas que se privilegian en el aula y es importante señalar que las habilidades de escucha y oralidad favorecen el desarrollo y comprensión del aprendizaje.

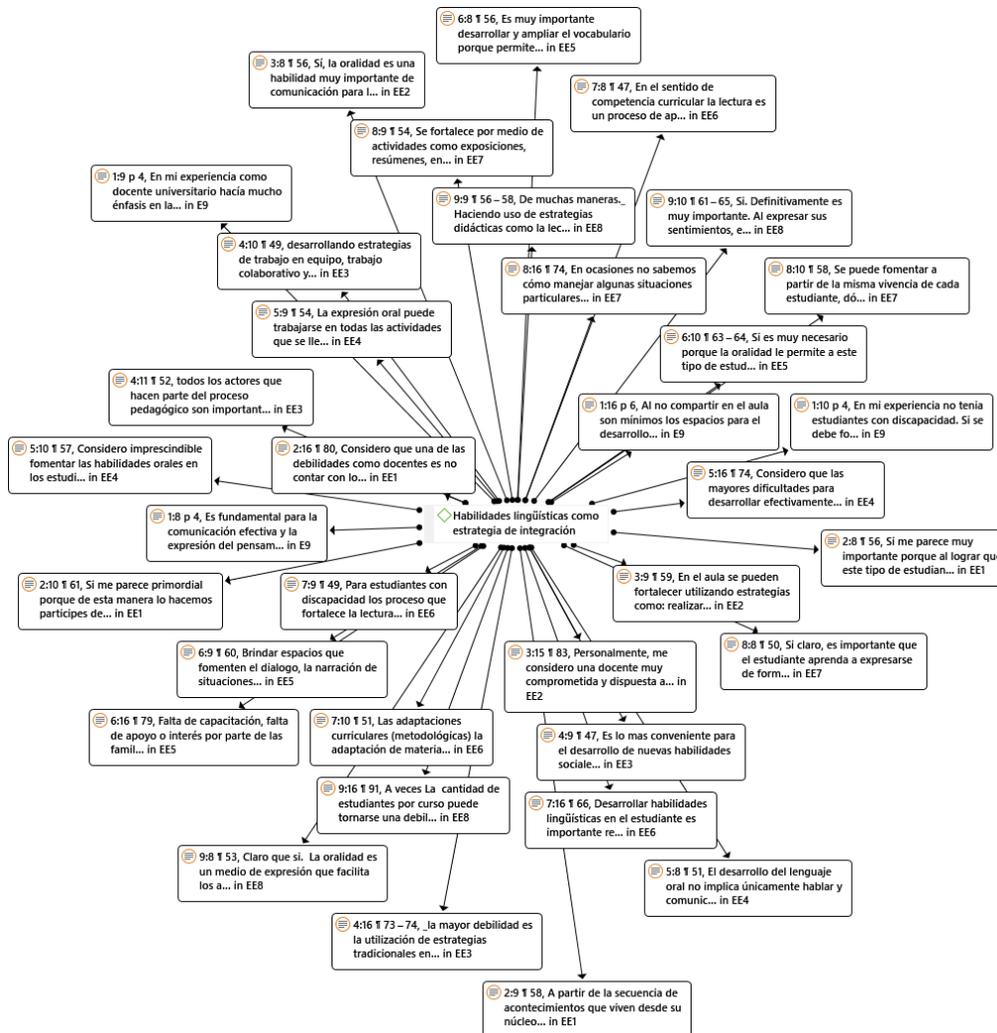
Si, al proporcionar variedad de elementos y herramientas, la aplicación de estrategias diversas, el manipular material concreto, clasificar, decodificar, las plataformas educativas, construcción de material didáctico, buscar el material, la forma y los elementos adecuados que propicien el aprendizaje de acuerdo a las características propias de cada estudiante que lo requiera. (Pr.5, grupo focal, 21 de noviembre, 2020).

Para poder llegar al estudiante y permitir la participación en el aula de clase se plantean múltiples formas de llegar al aprendizaje, el cerebro tiene estructuras y redes neuronales que necesitan ser activados para que el aprendizaje, se dé un video permite activar el canal visual que está localizado en el lóbulo occipital del cerebro, para activar el lenguaje debo activar el área izquierda del cerebro que es donde se encuentra el lenguaje (área de Broca y Wernicke) encargada del significado de las palabras y la semántica en los procesos del lenguaje. El lóbulo temporal se encarga de los procesos ejecutivos del cerebro es el anfitrión del cerebro es aquí donde se organiza y se planifica el pensamiento, de esta forma si se conoce las estructuras cerebrales, corticales del cerebro como su funcionamiento podemos activar el aprendizaje en red y de esta forma utilizar el DUA como estrategias de aprendizaje.” (Pr.6, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020).

Las codificaciones y las conexiones código-documento que se analizaron a partir de las entrevistas, el grupo focal y la revisión documental, así como la relación con las subcategorías se muestran de la siguiente manera a través de la red.

Figura 11.

Resultado Categoría Habilidades lingüísticas como estrategia de integración



Fuente: Elaboración propia, Atlas ti 9. (Este análisis se establece de la entrevista estructurada)

En la red que se propició a partir del análisis de la entrevista estructurada se logró la coocurrencia de 36 coincidencias respecto a la importancia que deben tener las habilidades lingüísticas en el aula de clase. “Es lo más conveniente para el desarrollo de nuevas habilidades

sociales en los estudiantes” (Pr.6, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020). En consideración con las coincidencias los maestros expresan que las dificultades para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en ocasiones esta dado por los trastornos de la lectura como la dislexia; además si su proceso fonológico presenta dificultades (la conversión fonema grafema) que permite reconocer la cadena se sonidos, y así acceder al léxico fonológico de la memoria a largo plazo y poder reconocer la palabra y su significado este reconocimiento permite identificar los fallos en la lectura que a su vez permiten trabajar el lenguaje con el fin de desarrollar habilidades lingüísticas que fortalezca los procesos de aprendizaje.

Para estudiantes con discapacidad los proceso que fortalece la lectura son: Lectura de imágenes y pictogramas, fomentar el trabajo colaborativo en prácticas inclusivas que favorezca la participación. Proporcionar esquemas guiones imágenes que pueda seguir y posteriormente le facilita el recuerdo de la información. Elaborar un banco de recursos visuales que lo acerquen a la lectura, facilitar lecturas sencillas y claras que lo animen a la lectura.” (Pr.6, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020).

Desde esta perspectiva se considera que el desarrollo del lenguaje oral implica el habla y la comunicación direccionada a los contextos comunicativos “El desarrollo del lenguaje oral convierte en un elemento imprescindible para el desarrollo cognitivo de los niños, así como una herramienta para comprender y relacionarse con el entorno que le rodea.” (Pr.4, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020).

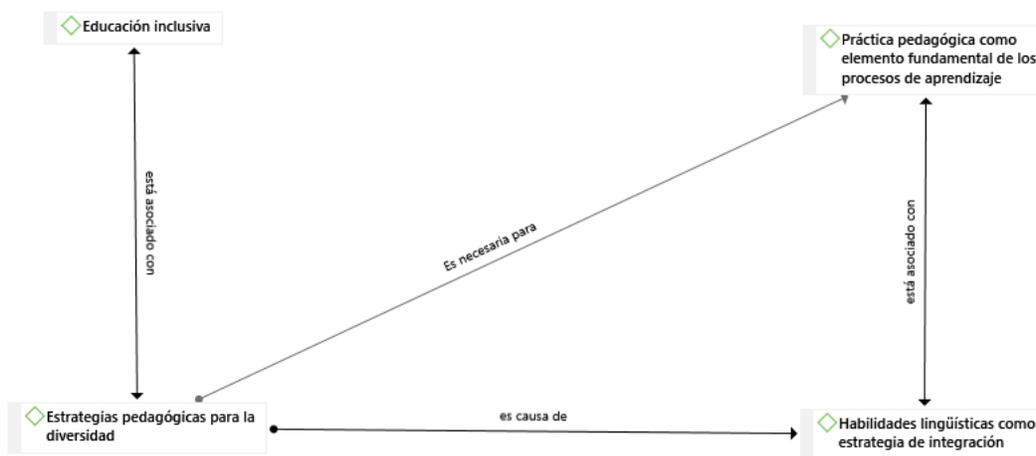
Otro elemento que se destacó es la importancia que se le sigue otorgando a las actividades de oralidad como elemento de socialización, sin embargo, como proceso natural permite a las personas reconocerse como parte de la cultura y que se debe potenciar desde la escuela como un

maestro como el que guía, propicia y fomenta las habilidades lingüísticas para contribuir al desarrollo de sujetos críticos y sociales.

Es de destacar que las categorías propuestas al ser analizadas en función de la entrevista, el grupo focal de maestros y la revisión documental para esta investigación propician una relación de coocurrencia del código en más de una categoría bajo estudio, para esta investigación las categorías derivan de los aspectos que estructuran la Práctica pedagógica como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje, la Educación inclusiva, las Estrategias pedagógicas para la diversidad y Las habilidades lingüísticas como estrategia de integración, esto permitió establecer las relaciones y el sentido de las conclusiones en función de la codificación y la asociación, la causa y la necesidad.

Figura 13.

Coocurrencia de las categorías



Fuente: Elaboración propia, Atlas ti 9.

En la revisión documental se establecieron hallazgos relacionados con el metaanálisis del documento, y con Arnaiz (2000) que plantea que el proceso educativo para atender la diversidad depende de la estructura curricular, la cual debe estar fundamentada en el desarrollo de las

condiciones que sustenten las normas de convivencia, respeto y empatía necesarios para la interacción en el aula de clase. En consideración con lo anterior se presentan los aspectos más relevantes para la investigación, el análisis completo se encuentra en los anexos 6,7 y 8.

Tabla 3.

Hallazgos revisión documental PEI.

Revisión documental para la caracterización de las prácticas pedagógicas	
Documento: Proyecto educativo institucional del Colegio Rufino J. Cuervo -Centro	
Título del documento: Proyecto educativo institucional (PEI)	
Autor: Comunidad educativa	
Metaanálisis del documento	La revisión documental realizada al PEI de la institución Rufino Cuervo-Centro del municipio de Armenia indica que los elementos conceptuales, pedagógicos, Administrativos y de proyección comunitaria estipulados en el citado documento son de estricto acatamiento por parte de la comunidad educativa y se constituye en la herramienta de gestión institucional para la planificación, la implementación y evaluación de todas las actividades tendientes a brindar servicios educativos de calidad contando con la participación activa de toda la comunidad educativa. Es pertinente indicar que el componente conceptual donde se precisa la misión, la visión institucional, como también todo lo relacionado con la cultura institucional están definidos de una forma precisa que permite a todos los actores del proceso educativo tener claridad sobre lo que se hace, lo que se pretende alcanzar y los procedimientos de cómo lograrlo de tal manera que las diferentes áreas de la gestión educativa tengan un rumbo definido en su accionar.
Relación con las prácticas pedagógicas para la población con déficit cognitivo	La institución educativa debe asumir la responsabilidad que se enuncia en la Ley general de educación y propender por espacios académicos que respondan a las necesidades de los contextos y que sean de calidad, de esta premisa se infiere que la atención a la diversidad y que es el horizonte del PEI, en el cual se plantea la atención pedagógica de los estudiantes que tienen vulnerabilidad, al respecto, la institución conforma diferentes grupos de atención que se encargan de prevenir, atender y apoyar a los estudiantes que requieren estos acompañamientos.
Relación con la investigación	El PEI de la institución educativa contiene elementos importantes que tienen especial relación con la investigación realizada, dado que dentro de sus políticas institucionales establecidas está la de atender la diversidad con calidad y propiciar la cualificación docente

Tabla 4.

Hallazgos revisión documental Plan de área

Ficha de análisis documental para la caracterización de las prácticas pedagógicas

Documento: **Plan de Área de Lengua Castellana**

Título del documento: **Plan de área de lenguaje**

Autor: **Docentes del área de lenguaje castellana**

Metaanálisis del documento	El estudio del documento refleja que se presentan algunas debilidades que es necesario intervenir con planes de mejoramiento que coadyuven fortalecimiento del área. De ahí la importancia de establecer un plan de formación docente para entrar a mejorar aspectos relacionados con la medición del aprendizaje
Relación con las prácticas pedagógicas para la población con déficit cognitivo	El documento no evidencia acciones para la atención de población con déficit cognitivo
Relación con la investigación	El plan de lengua castellana contiene elementos valiosos que pueden ser retomados en la investigación y fortalecerlos para direccionarlos hacia la población con discapacidad cognitiva en un plan de formación específica.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.

Hallazgos revisión documental Carpeta de seguimiento

Ficha de análisis documental para la caracterización de las prácticas pedagógicas

Documento: **Carpeta de seguimiento a los niños con discapacidad**

Título del documento: **Carpeta Seguimiento a los niños con discapacidad**

Autor: **Docente Servicio de Apoyo**

Metaanálisis del documento	<p>Al revisar la documentación existente en cada carpeta se encuentra que algunas están incompletas y requieren ser alimentadas con la información pertinente del estudiante.</p> <p>Es preciso afirmar que si todo lo estipulado que debe contener la carpeta de un estudiante con discapacidad cognitiva se cumple, dicha carpeta se convierte en un instrumento muy valioso para el trabajo con estos estudiantes. También es importante indicar que se debe avanzar en la construcción de los PIAR, tal como lo señalan las disposición al respecto para lograr una adecuada educación inclusiva que atiende la diversidad escolar, pero lo anterior requiere actualización y capacitación para que los docentes lo puedan alcanzar.</p>
Relación con las prácticas pedagógicas para la población con déficit cognitivo	Las practicas pedagógicas que se pueden apreciar conducen a lograr una adecuada atención de la población con discapacidad cognitiva, se hace necesario su fortalecimiento para lograr un mayor impacto con estos estudiantes.
Relación con la investigación	Los documentos revisados guardan un nivel alto de relación con la investigación ya que se convierten en insumo para retroalimentar y fortalecer en un plan de capacitación específico para atender población con discapacidad cognitiva.

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del grupo focal con maestros permitieron establecer relaciones de causa y efecto entre los lineamientos del MEN y los procesos de aula, es decir, que los profesores expresaron que las condiciones del trabajo de aula dependen del acompañamiento que se debe hacer desde la institución y en corresponsabilidad con la familia, al respecto se evidenciaron los siguientes aspectos relacionados con las preguntas del instrumento y que guardan una interrelación con los avances y retrocesos que se pueden establecer en la construcción de la inclusión. (Carbonell, 2015).

Tabla 6.*Evidencias del proceso educativo para la inclusión*

Pregunta	Aspecto	Evidencia
¿Consideras que la planeación de clase está diseñada para que los estudiantes con déficit cognitivo puedan participar de forma similar que los demás compañeros?	Preparación y planeación de clase.	<p>La institución educativa los ajustes que se realizan a la planeación de clase atienden al proceso de Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) el cual permite atender las necesidades particulares de cada estudiantes.</p> <p>El aula de apoyo permite integrar las posibilidades del trabajo de planeación con las necesidades de los estudiantes.</p> <p>En los procesos de planeación hace falta que el MEN propicie referentes curriculares que atiendan las necesidades educativas de los estudiantes en relación con el desarrollo de habilidades y competencias.</p>
¿Cómo es tu actitud hacia los estudiantes con déficit cognitivo?	Ambientes de respeto y empatía	<p>Los docentes manifiestan que el ambiente de clase debe estar fundamentado en una cultura de respeto y empatía para fomentar las interacciones que permitan que los niños con déficit cognitivo trabajen de manera colaborativa.</p> <p>Algunos docentes expresan que es muy importante la autoestima, el reconocimiento, y el aprendizaje entre pares para propiciar las interacciones en el aula.</p>
¿Propicias el trabajo en grupo? ¿Cómo es la participación de los estudiantes con déficit cognitivo?	Procedimientos de clase	<p>Los profesores expresan que el trabajo en grupo es necesario para lograr el reconocimiento y respeto entre pares.</p> <p>Al respecto, el trabajo cooperativo propicia el desarrollo de roles y esto permite que los estudiantes con déficit cognitivo puedan lograr las tareas que los roles proponen.</p>
¿Cómo diseñas las evaluaciones para los estudiantes con déficit cognitivo?	Diseño de una evaluación coherente con los objetivos de la enseñanza	<p>Este aspecto evidencia varios obstáculos entre los cuales se destacan que desde el MEN y el ICFES no existen lineamientos para el proceso evaluativo de los estudiantes con déficit cognitivo lo que plantea un panorama de búsqueda de estrategias por parte de los maestros.</p> <p>Asimismo se hace imperativo que los docentes dominen los aspectos planteados desde decreto 1421 en relación con la importancia que tiene los tiempos y la flexibilidad del currículo para atender los estudiantes con déficit cognitivo.</p>

<p>¿Cuál crees que es el mayor obstáculo para que los estudiantes con déficit cognitivo participen en las clases?</p>	<p>Uso de estrategias de participación de los estudiantes</p>	<p>La participación de los estudiantes en ocasiones es muy limitada, factores como el temor, la baja autoestima, evitan que los estudiantes se sientan cómodos con la interacción.</p> <p>Además los profesores manifiestas que existen muchas barreras en la actitud y parte social y la falta de confianza en sí mismos no permiten que se desenvuelvan en el aula de clase.</p> <p>Además no existe un ejercicio diferenciado para propiciar la participación en clase.</p>
---	---	--

Fuente: Elaboración propia. (Análisis del grupo focal de maestros).

Los resultados del grupo focal realizado con los estudiantes permitió conocer las apreciaciones de los estudiantes con déficit cognitivo respecto a las interacciones que estos tienen en los grupos de trabajo.

Los estudiantes en la socialización del grupo focal mostraron coincidencias en relación con la poca participación en el aula de clases, señalaron que no les gusta participar porque les da pena, mientras que otros expresaron que si les gusta participar, y ser los primeros en terminar las actividades. Es importante señalar que en el grupo focal de estudiantes se evidenció que los profesores tienen un trato basado en el respeto y que lo propician en las clases, sin embargo, los estudiantes manifestaron que algunos profesores solo les ponen actividades para entretenerlos y que no sienten que los tengan en cuenta para participar en la clase.

El trabajo en grupo como estrategia para vincular a los estudiantes con déficit cognitivo y que mencionaron los docentes en el grupo focal, no cumple con lo esperado según los estudiantes, los cuales expresaron que en ocasiones los profesores los ponen a trabajar individualmente, “esto se debe algunos compañeros son muy cansones y otras veces en grupos para que los compañeros los ayuden o los ponen a jugar para que los demás puedan terminar las

actividades” (E1., grupo focal estudiantes, 2021). En este sentido se estableció una tensión entre la percepción que tienen los maestros de su práctica pedagógica y la que expresan los estudiantes.

De lo anterior se colige que los maestros que participaron en el grupo focal reconocieron la importancia de propiciar ambientes de aprendizaje para los estudiantes, no obstante el proceso de habilidades lingüísticas desde la participación autónoma de los estudiantes no se ha desarrollado, es decir que uno de los mayores obstáculos está dado en el desconocimiento que se tiene de las estrategias para generar mayor visibilidad a la participación de los estudiantes.

Se les da la misma participación que a todos, solo que a ellos se les maneja con menor grado de dificultad, de acuerdo a lo que ellos puedan alcanzar. Es importante tenerlos en cuenta y hacerlos parte de la clase, para que ellos se sientan motivados aprender. (Pr.7, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020)

En este sentido se obtuvo que la práctica pedagógica como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje está asociada a las habilidades lingüísticas como estrategia de integración, y la educación inclusiva está asociada a las estrategias pedagógicas que son necesarias para el mejoramiento de la práctica y por tanto son propicias el desarrollo de las habilidades, es decir, las categorías se relacionan de manera complementaria con los objetivos específicos de la investigación. De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes con déficit cognitivo es necesaria, por lo tanto la formación de los docentes para mejorar las estrategias de aula debe propiciar la transformación de la práctica pedagógica para lograr aprendizajes significativos.

Se pudo observar como la percepción de los estudiantes se distancia de lo manifestado por los profesores porque ellos expresan que la participación es muy limitada y que en el aula pasan

tiempo realizando tareas diferentes a sus compañeros o jugando mientras ellos trabajan en lo visto en clase. La aplicación del instrumento grupo focal de estudiantes permitió evidenciar que se necesita la revisión del proceso de planeación de clase y sobre todo el uso de estrategias que propicien espacios de participación en ambientes de aprendizaje mediados por el respeto y la empatía.

Asimismo, la carencia de estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas se configura en un obstáculo que deriva en la participación limitada de los estudiantes con déficit cognitivo, por tanto la institución debe revisar los proceso de autoformación para que los profesores puedan tener un proceso de formación continua en aras de mejorar sus prácticas pedagógicas.

Al no compartir en el aula son mínimos los espacios para el desarrollo de dichas habilidades. Pienso que se requiere en general capacitación al respecto, dado que no todos los docentes tienen la paciencia ni comprenden bien la condición del estudiante, además el tiempo en clase puede ser una limitante dado que el docente debe cumplir unos contenidos y asegurarse que el estudiante los aprenda para los desempeños en las diferentes pruebas de estado.” (Pr.9, entrevista estructurada, 19 de noviembre, 2020).

En relación con el problema planteado y que dio origen a la presente investigación los hallazgos encontrados y descritos anteriormente evidencian que los docentes participantes deben conocer y apropiarse de estrategias pedagógicas que les permita propiciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes con déficit cognitivo. La propuesta de formación presenta sus objetivos, marco teórico y la descripción de las actividades, con sus respectivos propósitos la cual se sintetiza en el siguiente esquema y su contenido completo se puede (Ver en el anexo 12).

Figura 14.

Plan de formación para los maestros



Fuente: Elaboración propia.

Esta propuesta (anexo 12) es el resultado del proceso de investigación será entregada a la institución Rufino José Cuervo-Centro, para que el equipo PICC-HME que atiende a la revisión permanente de los procesos de formación del profesorado y a los ajustes de los componentes curriculares la considere como una herramienta de formación a los docentes de esta institución.

La estructura de esta propuesta se articula desde la formación docente en STS (sesiones de trabajo situado) donde los profesores participan de manera activa en la construcción y apropiación de aspectos conceptuales y disciplinares. En este sentido se favorece a los docentes estrategias pedagógicas para atender escenarios diversos que fortalezcan la educación inclusiva, se requirió caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes e identificar las estrategias pedagógicas en la institución educativa objeto de estudio.

Capítulo 5. Conclusiones

En el escenario educativo actual es un imperativo en la labor docente el propiciar ambientes de aprendizaje inclusivos que posibiliten atender con calidad la diversidad escolar existente en los espacios pedagógicos donde cohabitan estudiantes con ritmos de aprendizaje variados, con características personales particulares, con condiciones sociales, económicas y culturales altamente heterogéneas, lo que implica una adecuada formación docente en estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas que le permitan un efectivo desempeño en escenarios de diversidad.

La investigación realizada permitió identificar aspectos relevantes en las categorías de análisis previstas para el estudio realizado, que se convierten en elementos fundamentales en la estructuración del plan de formación que se pretende consolidar.

Al respecto se determinó que existen grandes retos y desafíos en la labor docente y en su formación profesional para poder alcanzar una educación inclusiva tal como se requiere desde los convenios internacionales y la normatividad vigente en el país, que conlleve eliminar barreras que favorezcan la inclusión y que la población escolar en sus diferentes manifestaciones y limitaciones sea atendida con calidad para evitar su exclusión del sistema educativo. Es pertinente señalar, como lo ratifica la investigación realizada que los docentes requieren fortalecer sus prácticas pedagógicas para asumir la complejidad que la profesión encierra en una sociedad que tiende diariamente a reclamar igualdad de oportunidades y una educación para todos sin exclusiones, en la que también se hace indispensable no solo trabajar por una educación de calidad, sino que también atiendan las necesidades de formación de los maestros para que la educación sea un verdadero motor de transformación y equidad.

5.1 Principales hallazgos

Se evidencia la comprensión que tienen los docentes desde los aspectos conceptuales, procedimentales y metodológicos en el sentido de reconocer que en la preparación y planeación de las clases se deben tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, lo que implica que la práctica pedagógica conduce al conocimiento de diferentes estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas para favorecer entornos de aprendizaje significativos.

Se tiene en consideración que la pandemia que vive el país actualmente conlleva a desarrollar el programa “trabajo en casa” se evidenció que las guías de aprendizaje y las clases virtuales estaban planeadas de acuerdo con los objetivos, metas de aprendizaje y los referentes de calidad que establece el ministerio de educación nacional, pero no obstante lo anterior no se demostró que las guías posibilitaran la flexibilización curricular propuesta en la directiva ministerial 05 del 25 de marzo de 2020 por medio de la cual se dictan orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y tampoco se estableció el proceso de aprendizaje los estudiantes que presentan déficit cognitivo. Lo anterior aumenta la brecha existente entre estudiantes, dado que la población con vulnerabilidad necesita más atención.

Se infiere que los profesores de la institución educativa Rufino Cuervo-centro sede Antonia Santos reconocen la importancia que tiene la preparación y planeación de las clases para lograr aprendizajes significativos de los estudiantes, pero no se logra propiciar un escenario de participación activa de los estudiantes que tienen déficit cognitivo, por lo que se hace fundamental proponer un plan de formación orientado a la implementación de estrategias que desarrollan habilidades lingüísticas en los estudiantes.

Se evidencia una apropiación de los términos discapacidad cognitiva y de otros términos relacionados con la educación inclusiva, siendo conscientes los educadores focalizados que la

cauterización de los estudiantes es necesario para realizar los ajustes curriculares. Es así que se encuentra también que no se alcanza una caracterización efectiva de los alumnos porque los profesionales de apoyo que acompañan esta labor son nombrados por pocos meses lo que obstaculiza en buena medida el éxito del proceso educativo con los estudiantes con discapacidad cognitiva.

En suma, se encuentra que es indispensable que los maestros estén capacitados en el desarrollo de las estrategias pedagógicas que favorezcan la participación y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Asimismo, se evidenció que los docentes tienen conocimiento del decreto 1421, el cual establece que los estudiantes con discapacidad tienen el derecho a recibir los apoyos y ajustes al currículo que requieran para desarrollar los procesos de aprendizaje; lo anterior es bastante importante porque este conocimiento permite fortalecer procesos de formación docente en el campo de la inclusión educativa.

La investigación realizada evidencia que en el proyecto educativo institucional (PEI) se propone la atención a la diversidad de la población para ofrecer, servicios educativos de calidad, señalando además que es un imperativo formar a los docentes para la cualificación profesional y por ende el desarrollo de las prácticas pedagógicas en contexto de reconocimiento de la diversidad y que sean significativas para los estudiantes.

De esta manera se pudo establecer que en contraposición con lo expresado en el PEI; el plan de Área de lengua castellana no establece acciones directas para el trabajo con los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, es decir, en su revisión se encuentra que las habilidades lingüísticas están enfocadas hacia los procesos de lectura y escritura, y no se plantean metas de comprensión ligadas a la escucha y la oralidad.

Es prioridad fundamental realizar una revisión a la estructura curricular del plan de área de lengua castellana para se proponga el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde el grado transición a undécimo y se pueda afianzar el proceso de oralidad en los estudiantes que tienen déficit cognitivo.

Existe rigurosidad en relación con la caracterización de los estudiantes y la ruta de atención que se propone desde la escuela y sobre todo la propuesta del plan individual de ajustes razonables (PIAR), pero que al cotejar el instrumento, este no se encuentra asociado a las guías de aprendizaje. Esto nos lleva a señalar que es una necesidad propiciar escenarios de capacitación de los maestros para atender desde la práctica pedagógica a los estudiantes que requieren ajustes.

Lo analizado conlleva a señalar que se hace necesario que desde la institución educativa se visibilice la atención de los estudiantes con déficit cognitivo en las diferentes actividades del quehacer pedagógico, lo que se debe atender desde la reestructuración de los planes de área, las guías de aprendizaje, la didáctica y metodología de las practicas pedagógicas para que se evidencie lo expuesto en el PEI.

Se evidencia que los docentes que participaron del estudio comprenden la importancia que tiene el uso de diferentes estrategias en el aula de clase, pero sin embargo es necesario precisar que es indispensable la actualización y la formación para cualificar el ejercicio profesional. Además, se encontró que en el grupo focal algunos maestros comprenden la importancia del DUA y el PIAR para propiciar el desarrollo de las metas de aprendizaje de las clases y que se deben realizar en el aula diferentes actividades para que la participación e interacción de los estudiantes sea permanente como también el propender por el desarrollo de habilidades lingüísticas como una fortaleza para el proceso de aprendizaje.

Los maestros focalizados señalan la importancia de la capacitación para el desarrollo de habilidades lingüísticas toda vez que en las actuales condiciones de educación en casa la interacción ha sido muy limitada y la mayor preocupación existente es cumplir con el desarrollo de competencias que son evaluadas en las pruebas externas.

Se determina la importancia de planear las clases de acuerdo con el uso de DUA y el PIAR para garantizar la participación de los estudiantes y por tanto su proceso de aprendizaje. En este sentido se debe considerar las habilidades lingüísticas como el proceso base para que los estudiantes lleguen al desarrollo de competencias comunicativas en contextos de significado y de acuerdo con la intención comunicativa.

Se evidencia que existen algunas dificultades respecto a los procesos de escritura y lectura como habilidades lingüísticas que se privilegian en el aula

Se destacó la importancia que se le sigue otorgando a las actividades de oralidad como elemento de socialización y que se debe potenciar desde la escuela como un ejercicio espontáneo que permita desarrollar el proceso de producción oral y el comprensivo que se da a partir de la escucha.

Esta investigación propicia el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes con déficit cognitiva, el cual se propone desde la formación de los docentes para mejorar las estrategias que a su vez transformen las prácticas pedagógicas para lograr aprendizajes significativos, es importante además, establecer una formación interdisciplinar, por ejemplo la neurociencia y la salud para que los profesores identifiquen los elementos del desarrollo humano que implican las discapacidades y sus atenciones.

5.2. Generación de nuevas ideas

Al analizar los hallazgos encontrados en la investigación realizada se infiere que existe la necesidad de elaborar un plan de formación en estrategias pedagógicas inclusivas para desarrollar las habilidades lingüísticas de los niños con discapacidad que brinde a los docentes herramientas pedagógicas, didácticas, metodológicas que le permita efectuar una mediación pedagógica de mayor impacto con los estudiantes que presentan este tipo de discapacidad. La propuesta que surge después de analizar los hallazgos en cada una de las categorías de análisis está centrada en el desarrollo de sesiones de trabajo situado con los docentes en los que se desarrollen las siguientes acciones formativas:

Las Sesiones de trabajo situado STS, son jornadas de trabajo de tres horas donde se propicia la formación disciplinar, pedagógica, didáctica y de responsabilidades profesoras que se realizan en el marco del Programa todos a aprender PTA y que en la institución educativa Rufino José Cuervo- Centro son desarrolladas cada mes como parte de la ruta de formación propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por esto se considera plantear un ejercicio similar de formación puesto que en el imaginario de los profesores estas sesiones son valiosas para la actualización de los componentes mencionados, al respecto se debe señalar que estas sesiones tendrán un desarrollo similar al propuesto por el MEN, es decir, se desarrollan protocolos de trabajo para alcanzar los objetivos de cada sesión.

5.3. Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos

Esta investigación atiende a la respuesta de la pregunta de investigación: ¿De qué manera formar los maestros para que propicien el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje? Al respecto, se propone el diseño de un plan de formación en estrategias pedagógicas inclusivas atendiendo las

necesidades de formación encontradas en los docentes y en las deficiencias evidenciadas en el grupo focal de estudiantes que fueron objeto de estudio.

El plan de formación que da respuesta a la pregunta de investigación está centrado en los siguientes elementos constitutivos.

1. Protocolo Estrategias pedagógicas para desarrollar las habilidades lingüísticas.
2. Protocolo Planeación y preparación de la clase.
3. Protocolo Evaluación formativa en contextos de diversidad.
4. Protocolo Oralidad como base de la interacción en el aula.

Es de señalar que los protocolos son estructurados de acuerdo con cuatro momentos que se proponen desde el MEN para los procesos de aprendizaje a los estudiantes y a los profesores, estos son

- a. saberes previos: los saberes previos constituyen el punto de partida para la sesión de trabajo y permiten identificar los conocimientos que poseen los profesores de la temática que se va a desarrollar, para esto se utilizan diferentes estrategias como: nube de palabras, mapa de conceptos, diálogo, preguntas orientadoras, entre otros.
- b. estructuración de conceptos: en este momento se desarrolla la parte conceptual del tema, es decir, se amplía teóricamente sobre el eje de la formación.
- c. práctica: en esta etapa se invita a los maestros a desarrollar una actividad para evidenciar la apropiación de los conceptos, como estrategia se puede utilizar los carteles, infografías, podcast o cápsulas educativas.
- d. transferencia y cierre: en esta etapa se propone un ejercicio donde se establezca metacognición, es decir, que los maestros puedan evidenciar la apropiación en diferentes

contextos de lo aprendido, y se reflexiona sobre los alcances de la sesión en relación con los objetivos y desempeños esperados.

5.4. Limitantes

La investigación realizada estuvo enmarcada por una crisis sin precedentes en la historia del país como es la pandemia originada por el virus Covid-19 que afectó el sistema educativo con el aislamiento preventivo que se decretó y que generó el programa " estudio en casa" con el acompañamiento virtual de los docentes a los alumnos.

Esta situación presentada hizo dispendiosa la labor de recopilación de información de acuerdo con los instrumentos planteados, pero con persistencia y responsabilidad se alcanzó los objetivos propuestos en el trabajo investigativo realizado.

La investigación generó una propuesta de formación en estrategias pedagógicas inclusivas para los docentes que requieren desarrollarse por las condiciones actuales a través de medios virtuales, lo que se constituye por el momento en una gran limitante para la implementación de la propuesta dado que la mayoría de estudiantes que asisten a las instituciones educativas públicas no tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en sus hogares por las condiciones socio económicas difíciles en las que están inmersos. No obstante, la situación y contando con el liderazgo pedagógico de directivos y docentes se procurará generar espacios de encuentros pedagógicos para avanzar en la implementación de la propuesta.

5.5. Nuevas preguntas de investigación

Para realizar el plan de formación de maestros en estrategias pedagógicas inclusivas que conlleve a que la labor docente en el aula con niños que presentan discapacidad cognitiva

permita desarrollar en ellos habilidades lingüísticas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que fortalezca el desarrollo de competencias comunicativas en contextos de significado y acuerdo a la intención comunicativa, fue necesario caracterizar en la sede Antonia Santos de la institución educativa Rufino José Cuervo-Centro las prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores para acompañar a la población y las estrategias pedagógicas empleadas para generar habilidades lingüísticas en los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Igualmente se hizo indispensable analizar las habilidades lingüísticas que poseían los estudiantes que presentaban déficit cognitivo en el ciclo de primaria para así de forma objetiva y de acuerdo con las falencias encontradas plantear estrategias de formación para los docentes.

Todo lo anterior se llevó a cabo a través de la aplicación de diferentes instrumentos a docentes y alumnos como también con la realización de sesiones de trabajo con los grupos focalizados lo que se complementó con una revisión documental que permitiera visualizar evidencias del trabajo que se realiza, para atender la población con discapacidad.

El análisis del contexto actual junto con los hallazgos encontrados en el proceso investigativo permitió generar una ruta de formación docente, atendiendo las necesidades de los estudiantes y los requerimientos de capacitación de los docentes para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje y en especial el desarrollo de competencias en habilidades comunicativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva y así propiciar ambientes de aprendizaje inclusivos.

Para estudios posteriores a la presente investigación es de vital importancia complementar el trabajo efectuado abordando el tema de:

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas inclusivas efectivas para desarrollar competencias lingüísticas en los estudiantes con discapacidad cognitiva en el ciclo de secundaria?

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas inclusivas efectivas para desarrollar habilidades lingüísticas en estudiantes que presentan las diferentes discapacidades tipificadas en la normatividad vigente sobre la educación inclusiva?

En educación inclusiva todavía existe un camino largo por recorrer en la generación de prácticas educativas inclusivas que favorezcan de forma positiva una educación para todos, sin exclusiones y con equidad y donde la teoría existente sobre inclusión sea coherente con las experiencias de aprendizaje que se viven en las aulas escolares.

5.6 Recomendaciones

Para la implementación de la propuesta del plan de formación en estrategias pedagógicas inclusivas se requiere que desde la gestión directiva de la institución se brinde apoyo institucional para la ejecución de esta, propiciando los espacios de formación que se requieran de tal manera que los encuentros pedagógicos y las sesiones de trabajo situado planteadas hagan parte del cronograma de trabajo de la institución y que atienden al plan de autoformación que se genera desde el equipo PICC-HME.

De igual manera se hace indispensable una resignificación del proyecto educativo institucional en cada uno de sus componentes para que la educación inclusiva sea una realidad y no solo un ideal a alcanzar, lo que implica desarrollar un liderazgo pedagógico que se empodere de prácticas pedagógicas inclusivas que apunten a tener una institución que brinde educación a todos sin exclusión y con equidad, al respecto, se debe revisar la misión y la visión de la institución y que está se alinee con los objetivos del proyecto educativo.

Es pertinente indicar que desde los diferentes estamentos del gobierno escolar y en especial desde el consejo académico se genere una sensibilización a los docentes sobre lo que es la educación inclusiva y sobre las necesidades que tiene cada uno de actualización y formación

para generar ambientes de aprendizaje inclusivos que favorezcan la atención de estudiantes con discapacidad y el desarrollo de competencias lingüísticas que propicien la inclusión escolar.

Es fundamental que la institución educativa a partir de las escuelas de padres y/o cuidadores puedan establecer un diálogo sobre la diversidad y proponer estrategias de acompañamiento que coadyuven al acompañamiento integral de los niños con déficit cognitivo.

Es necesario revisar las metas de aprendizaje propuestas para cada grado en el área de lengua castellana y que se fomente el desarrollo de las habilidades lingüísticas en contextos de diversidad, para atender la participación de los estudiantes en ambientes de aprendizaje de respeto y construcción de ciudadanía.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*, en Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J.
- Aguerrondo, Inés. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8. UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Alvarado, J. O. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 17(5), 65-80.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz Sánchez y R. De Haro Rodríguez (Ed.). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.): *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Grupo Editorial Universitario.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Editorial Barcanova.
- Bolaños, S. E. (2016). La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. *Revista Actualidad Jurídica*, 1(4), 40-53.
- Bolívar, A.; Bolívar, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (50)2, 3-26. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327290002.pdf>
- Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 36-47.
- Blanco, R. (2006) La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes*. Editorial Andros.
<https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Carlos-Calvo.pdf>

- Camilloni, M. C., y otros. (2007). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*, Editorial Paidós.
- Camilloni, M.C. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. 2^{da} (Ed.) Ediciones Octaedro.
- Cárdenas A. (2016). Elementos para una pedagogía del lenguaje. Universidad Pedagógica Nacional.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós.
- Casassus, J. (1997). Estándares en educación: Conceptos y fundamentales. Santiago: OREALC/UNESCO. <https://goo.gl/161nDu>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0). http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx (consultado el 24/6/2014)
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar.
- Chub, A. (2012). El Monitoreo Sobre el Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas de Estudiantes y Docentes. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Colás, P. (2007). La Investigación – Acción y la generación de conocimiento educativo. En Campillo, M. Y Zaplana, A. (Coord.): Investigación, educación y desarrollo profesional. DM.
- Córdoba Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79-95. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>
- Creswell, JW (2005). *Investigación educativa: Planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas*. Upper Saddle River, Pearson Education, Inc.
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?noredirect=1>
- Díaz Caro, P. (2014). Control social y vigencia del panóptico. *Revista Pensamiento y Acción UPTC*, (19), 98-105. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/3045/2762
- Eglér, M. (2017). Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país. *Inclusión y Desarrollo*, 5(1), 7-22. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/>
- Figueroa, Z.L. Ospina, G.M. y Tuberquia, T. J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Revista Inclusión y Desarrollo Uniminuto*, 1(6), 1-12. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1945/1766>
- Figueroa, L. A. (2017). Ley de Inclusión Educativa: Impacto en la ciudad de Medellín. *Horizontes Pedagógicos*, 19 (2), 101-108. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/hop.19206>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión..1ª* (Ed). Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz e Terra.
- García Retana, J.A.(2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Gabdulchakov, V. F., Kusainov, UNA. K., y Kalimullin, UNA. METRO. (2016). Educación reforma en el Ciencias Universidad y el nuevo estrategia para entrenamiento Ciencias profesores. *Internacional diario de En ambiental y educación científica* ,11 (4) , 163-172. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.300a>
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales, Facultad de Medicina Universidad Nacional Autónoma de México. *Elsevier México*, 2(1) 55-60. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838>

- Harmer, J. (1997). *The Practice of English Language Teaching*. Editorial Longman.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación*. (7ª Ed) . Mc Graw-Hill, México.
- Hymes, D. (1996) Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* 2(9), 14-36.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Editorial Quirón.
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado?. *Revista Internacional de Formação de Professores (RBPF)*,1(1), 121-129.
- Instituto Colombiano de Bienestar familiar. (2008). Proceso Promoción y Prevención Lineamientos Técnicos para la Inclusión y Atención de Familias.
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lineamientos_tecnicos_para_la_inclusion_y_atencion_de_familias.pdf
- Lencinas, V. Nataloni, F., Hannover, S. Villanueva, T. G., Lacolla, S., López, M., Zabczuk, I. G. Investigación-acción: una oportunidad para generar conocimiento desde la práctica profesional de bibliotecarios y archiveros en Córdoba. *Revista Prefacio*, 1(1), 39-53.
- López, G. E. (1996). *El proceso de investigación*. Universidad del Quindío. Facultad de Educación Abierta y a Distancia.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación. (2016). *Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017 atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)
- Ministerio de Salud. (2013). *Ley estatutaria 1618 por medio de la cual se establecen las Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1998). Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno, T.(2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Editorial Casa Abierta, Universidad Autónoma Metropolitana.

[https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion del aprendizaje .pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje.pdf)

Morin, E. (2015). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Santillana.

Niño, V. (2000). *Competencias en la comunicación hacia las prácticas del discurso*. EcoEdiciones.

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2011). Informe mundial la discapacidad, Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2008. Conferencia internacional de educación. "la educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008.
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf)

Pacios, A. (1982). *Introducción a la Didáctica*. Editorial Cincel-Kapelusz.

Pascual, A.(2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Pedagogía*,47(1),10-30.

Padilla, M. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07.pdf>

Ravitch, D. (1996). *Estándares Nacionales en Educación*. Santiago: PREAL. Recuperado de <https://goo.gl/qbTh1Q>

Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia*. Editorial Magisterio.

Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2), 248-258.
<https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>.

Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development

Rosales, C. (1988). *Didáctica, Núcleos fundamentales*. Editorial Narcea.

Royo Peña, H., Petit Torres, E., Salazar Caballero, Y. & Rada Tovar, A. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Proxima*, 31, 56-86. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-56.pdf>

- Rusell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*. (13). pp. 71 – 91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110032>
- Schon, D. (1992). *Educating the reflective practitioner*. Editorial Jossey-Bass.
- Sierra Salcedo, R. A. (2007). La estrategia pedagógica. *Varona*, (45) pp. 16-25
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.pdf>
- Smyth, J. (1989). Teachers theorizing their practice as a form of empowerment. *The Educational Administrator*, 30(4), 27-37.
- Tejada, J.; Carvalho, M. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 91-114.
- Unesco. (2007). Compendio Mundial de la Educación 2007. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2007-comparing-education-statistics-across-the-world-sp_0.pdf
- Unesco. (2017). Fortalecimiento de las políticas educativas de aprendizaje entre pares para el ODS 4: El papel de las organizaciones regionales. <https://en.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/197>
- Unesco. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Villalobos Olascoaga, D. (2015). Planteamientos pedagógicos relacionados con las ciudadanía Propias en la pedagogía crítica de Paulo Freire. *El Ágora USB*, (15)1, 1- 323.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/10>

Anexo 2: Entrevista estructurada # 1 dirigida a los profesores



Maestría en educación

Facultad de educación

Universidad UNIMINUTO de Bogotá

Armenia, Quindío

2020

Título de la investigación: *Formación de maestros en estrategias pedagógicas inclusivas para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva*

Nombre de la investigadora: Jenniffer Katherine Robayo Marín

Lugar de entrevista: I.E. Rufino Cuervo -Centro Sede Antonia Santos

Fecha de entrevista: _____

Nombre: _____

Identificación: _____

Cargo: _____

Asignatura que orienta: _____

Horas clase diarias: _____

Horas clase semanales: _____

Título académico pregrado: _____

¿Tiene posgrado? Si: _____ No: _____ ¿Cuál?

➤ Especialización _____ Maestría _____ Doctorado: _____ Posdoctorado: _____

Título otorgado: _____

¿Está realizando estudios posgraduales? Si: _____ No: _____ ¿cuál?

➤ Especialización: _____ Maestría: _____ Doctorado: _____ Posdoctorado: _____

¿Cuánto tiempo lleva vinculado a la IE Rufino Cuervo -Centro?

1. Cómo entiende usted la discapacidad
 2. Podría contarme que entiende o que conoce usted sobre el déficit cognitivo.
 3. ¿Qué conoce usted del Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, expedido por el Ministerio de Educación Nacional?
 4. ¿Qué es para usted la práctica pedagógica y en particular me gustaría que se refiriera a los contextos de educación inclusiva?
 5. ¿Cuáles son las características que usted considera debe tener una práctica pedagógica que acompañe procesos educativos reconociendo la diversidad en el aula?
 6. ¿Cuáles son las actitudes que usted considera debe tener un docente para que su práctica pedagógica favorezca la participación de los estudiantes en un contexto de diversidad en el aula?
 7. Usted considera qué las necesidades individuales de los estudiantes con algún tipo de
 8. Considera importante desarrollar y fortalecer la habilidad oral en los estudiantes? discapacidad son fundamentales en su práctica pedagógica? Por favor explique cómo se hace.
 9. ¿De qué manera la fortalece las habilidades orales de los estudiantes?
 10. Considera que es necesario fomentar la participación oral de los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad en los procesos de aprendizaje y evaluación ¿si usted lo ha hecho cuénteme un poco ... o indíqueme ¿Cómo se haría?
-
11. ¿En sus clases ha utilizado las estrategias que den mayor a las formación para propiciar la evaluación de los aprendizajes? cuénteme de qué manera lo hace?

12. En su práctica docente ¿Emplea el diseño universal de aprendizaje? cuénteme como lo hace?

13. ¿De qué manera interactúan los estudiantes en sus clases? me gustaría saber en particular los grupos donde tenemos estudiantes con discapacidad.

¿Por qué?

14. ¿Acostumbra a desarrollar procesos de aprendizajes que vinculen el desarrollo de las formación y permitan la participación de los estudiantes? Explíqueme como lo hace

15. ¿Considera que usted puede realizar la caracterización pedagógica de los estudiantes con déficit cognitivo? Cuénteme al respecto

16. Como docente cuál considera son sus mayores debilidades para poder desarrollar habilidades lingüísticas en los estudiantes con discapacidad cognitiva y de manera efectiva.

Anexo 3: Grupo focal para estudiantes



Maestría en educación

Facultad de educación

Universidad UNIMINUTO de Bogotá

Armenia, Quindío

2020

Título de la investigación: *Formación de maestros en estrategias pedagógicas inclusivas para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva.*

Nombre del investigador: Jenniffer Katherine Robayo Marín

Lugar del grupo focal: **I.E. Rufino Cuervo-Centro Sede Antonia Santos**

Fecha del grupo focal: _____

Nombres participantes: _____

Identificación: _____

Grado: _____

Identificación: _____

Grado: _____

Identificación: _____

Grado: _____

Identificación: _____

Grado: _____

Buenos días/tardes. Mi nombre es Jenifer Katherine Robayo Martínez, estoy realizando un estudio sobre las habilidades lingüísticas que se desarrollan en el aula de clase. La idea es que ustedes expresen sus opiniones, y se sientan libres de compartir sus ideas o comentarios. Las preguntas que se van a proponer no corresponden a respuestas correctas o incorrectas sino a conocer sus apreciaciones. Si quiero señalar que la información es solo para este trabajo de investigación y lo que ustedes digan se tratará de manera anónima, es decir, no se podrá identificar lo que han dicho. Para tener acceso a la información se grabará la conversación

El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis.

¿Consideras que en el aula de clase participas de forma similar que tus compañeros?

¿Cómo es la actitud de los profesores hacia ti?

¿Los profesores te permiten trabajar en grupo? Como te va trabajando en grupo?

¿Cómo te evalúan los aprendizajes los profesores?

¿Cómo te gustaría que te evaluarán los aprendizajes alcanzados tus profesores? (Esta pregunta se relaciona con el objetivo específico: Analizar las habilidades comunicativas en los estudiantes con discapacidad cognitiva).

¿Cuál crees que es el mayor obstáculo para participar en las clases?

¿Te gusta participar de forma oral o escrita?

Anexo 4: Grupo focal para profesores



Maestría en educación

Facultad de educación

Universidad UNIMINUTO de Bogotá

Armenia, Quindío

2020

Título de la investigación: *Formación de maestros en estrategias pedagógicas inclusivas para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva.*

Nombre del investigador: Jenniffer Katherine Robayo Marín

Lugar del grupo focal: **I.E. Rufino Cuervo-Centro Sede Antonia Santos**

Fecha del grupo focal: _____

Nombres participantes: _____

Identificación: _____

Grado: _____

Identificación: _____

Grado: _____

Identificación: _____

Grado: _____

Identificación: _____

Grado: _____

Buenos días/tardes. Mi nombre es Jenifer Katherine Robayo Martínez, estoy realizando un estudio sobre las habilidades orales que se desarrollan en el aula de clase. La idea es que ustedes expresen sus opiniones, y se sientan libres de compartir sus ideas o comentarios. Las preguntas que se van a proponer no corresponden a respuestas correctas o incorrectas sino a conocer sus apreciaciones. Si quiero señalar que la información es solo para este trabajo de investigación y lo que ustedes digan se tratará de manera anónima, es decir, no se podrá identificar lo que han dicho. Para tener acceso a la información se grabará la conversación

El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis.

¿Consideras que la planeación de clase está diseñada para que los estudiantes con déficit cognitivo puedan participar de forma similar que los demás compañeros?

¿Cómo es tu actitud hacia los estudiantes con déficit cognitivo?

¿Propicias el trabajo en grupo? ¿Cómo es la participación de los estudiantes con déficit cognitivo?

¿Cómo diseñas las evaluaciones para los estudiantes con déficit cognitivo?

¿Cuál crees que es el mayor obstáculo para que los estudiantes con déficit cognitivo participen en las clases

Anexo 5. Revisión documental

Ficha de análisis documental para la caracterización de las prácticas pedagógicas							
Documento:							
Título del documento:							
Autor:							
Resumen	metaanálisis del documento	Estrategia de enseñanza	Descripción de los objetivos y fines	Reconocimiento del contexto de diversidad	Descripción de las estrategias metodológicas propuestas para la institución	Relación con las prácticas pedagógicas para la población con déficit cognitivo	Relación con la investigación
Elaborado por:							

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6. Resultados de la revisión documental PEI.

Revisión documental para la caracterización de las prácticas pedagógicas	
Documento: Proyecto educativo institucional del Colegio Rufino J. Cuervo -Centro	
Título del documento: Proyecto educativo institucional (PEI)	
Autor: Comunidad educativa	
Resumen	<p>El PEI de la institución educativa Rufino José Cuervo- Centro de Armenia es el instrumento de gestión de la institución construida con los aportes de la comunidad educativa teniendo en cuenta el contexto en el que está ubicado la institución y las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.</p> <p>Esta carta de navegación del plantel educativo está constituido por 4 componentes que señalan lo que la institución quiere alcanzar y hacer con sus educandos en diferentes aspectos de la vida escolar.</p> <p>El componente conceptual de este documento plantea todo lo referente a la cultura institucional, en él se precisa la misión, la visión, los objetivos, la filosofía escolar, los valores institucionales que soportan todo el accionar de la comunidad educativa y que reflejan lo que se pretende hacer en el proceso formativo de los alumnos para que estos desarrollan las competencias y valores requeridos para interactuar en la sociedad.</p> <p>El componente administrativo determina diferentes acciones y procedimientos desde lo administrativo para el funcionamiento óptimo de la institución en diferentes campos como el uso de recursos didácticos, la matrícula, las relaciones interinstitucionales entre otros.</p> <p>El componente Administrativo determina diferentes acciones y procedimientos desde lo administrativo para el funcionamiento óptimo de la institución en diferentes campos como el uso de recursos didácticos, la matrícula, las relaciones interinstitucionales entre otros.</p> <p>El componente de proyección comunitaria determina la manera a interactuar con su entorno y en especial con la comunidad educativa. Se hace énfasis especial en la atención de los padres de familia como corresponsables en la formación de sus hijos.</p> <p>El PEI de la institución es un documento en permanente construcción que se va ajustando de manera constante de acuerdo con las necesidades que vaya presentando la dinámica educativa y el contexto actual.</p>
Metaanálisis del documento	<p>La revisión documental realizada al PEI de la institución Rufino Cuervo-Centro del municipio de Armenia indica que los elementos conceptuales, pedagógicos, Administrativos y de proyección comunitaria estipulados en el citado documento son de estricto acatamiento por parte de la comunidad educativa y se constituye en la herramienta de gestión institucional para la planificación, la implementación y evaluación de todas las actividades tendientes a brindar servicios educativos de calidad contando con la participación activa de toda la comunidad educativa.</p> <p>Es pertinente indicar que el componente conceptual donde se precisa la misión, la visión institucional, como también todo lo relacionado con la cultura institucional están definidos de una forma precisa que permite a todos los actores del proceso educativo tener claridad sobre lo que se hace, lo que se pretende alcanzar y los procedimientos de cómo lograrlo de tal manera que las diferentes áreas de la gestión educativa tengan un rumbo definido en su accionar.</p>
Estrategia de enseñanza	<p>Al efectuar la revisión documental correspondiente se encuentra que el componente pedagógico del PEI “determina que se debe definir una estrategia pedagógica que fomente el desarrollo de una personalidad autónoma, responsable</p>

	<p>y trascendente, a la vez que tenga en cuenta las diferencias individuales y las barreras, además desarrollar en el estudiante el sentido de autoaprendizaje, la curiosidad y la capacidad para reconstruir el conocimiento y aplicarlo.</p> <p>Es así que en relación con lo anterior la institución adopto el modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión que se adapta a las necesidades de la comunidad.</p>
Descripción de los objetivos y fines	<p>Al realizar la revisión documental se encuentra que la institución cuenta con una política de calidad claramente establecida donde se señala que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar los niveles de calidad institucional, a través de la implementación de estrategias para el desarrollo de competencias, el seguimiento a los resultados de evaluación interna y externa y el fortalecimiento de una cultura de ambientes escolares adecuados para el aprendizaje que permitan ubicar a la institución, entre los mejores resultados a nivel municipal y el desarrollo. - Implementar acciones tendientes a intervenir los diferentes factores de riesgo y vulnerabilidad social, a los que se encuentran expuestos los estudiantes, a través de estrategias como implementación del modelo de aceleración del aprendizaje, el uso adecuado del tiempo libre, la restitución de derechos y construcción de proyectos de vida, como aporte al lema institucional de dignificar la condición humana.
Reconocimiento del contexto de diversidad	<p>A través de la misión institucional planteada en el PEI se hace un reconocimiento especial al respeto de la diversidad, la inclusión y la convivencia armónica, tal como lo señala el siguiente texto:</p> <p>“La institución Educativa Rufino Cuervo. centro de Armenia, forma integralmente niños, niñas y jóvenes de la región quindiana, a través de una oferta educativa de alta calidad que incluye el desarrollo de las competencias básicas, laborales y ciudadanas, incorporando las nuevas tecnologías y estrategias pedagógicas, las cuales se fundamentan en la comprensión, la innovación dinámica, el respeto a la diversidad, la inclusión y la convivencia armónica para que se potencien sus habilidades para lograr la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y la capacidad de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida en ambientes físicos y sociales que dignifican la condición humana”.</p>
Descripción de las estrategias metodológicas propuestas para la institución	<ul style="list-style-type: none"> -Actualización docente para la profundización en los principios del método cognitivo y la enseñanza para la comprensión. -Desarrollo de proyectos de aula y unidades de trabajo en las áreas, bajo el marco teórico de la enseñanza para la comprensión. -Actualización docente a partir de formas de abordar las barreras para el aprendizaje y la participación. -Implementación de la jornada única conforme los lineamientos del MEN. -Implementación del modelo de aceleración del aprendizaje (básica primaria). orientado a garantizar que el estudiante sea el centro de proceso y a que se fortalezca su autoestima.
Relación con las prácticas pedagógicas para la población con déficit cognitivo	<p>La institución educativa debe asumir la responsabilidad democrática y social, de ofrecer servicios educativos de calidad para todos los alumnos, con igual acceso a la información y al conocimiento. Para ello, debe atender a la diversidad, estableciendo estrategias para ejecutar acciones que atiendan a los alumnos con barreras que dificultan los procesos de desarrollo, aprendizaje y participación que, aunque limitan el desarrollo de habilidades escolares, no las impidan, que además se puede atender pedagógicamente. Por lo anterior, la institución conforma los comités para inclusión educativa y de prevención del riesgo psicosocial encargado de atender estos casos especiales, el cual está coordinado por un docente de aula de apoyo, con la asesoría de la orientación escolar y el trabajo oportuno de los docentes que deben atender las situaciones de aula.</p>
Relación con la investigación	<p>El PEI de la institución educativa contiene elementos importantes que tienen especial relación con la investigación realizada, dado que dentro de sus políticas institucionales establecidas está la de atender la diversidad con calidad y propiciar la cualificación docente.</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7. Resultados de la revisión documental Plan de área lengua castellana.

Revisión documental para la caracterización de las prácticas pedagógicas

Documento: **Plan de Área de Lengua Castellana**

Título del documento: **Plan de área de lenguaje**

Autor: **Docentes del área de lenguaje castellana**

Resumen	<p>El plan área de lenguaje está elaborado teniendo como soporte los lineamientos curriculares, los estándares de calidad y los derechos básicos de aprendizaje del área de lenguaje. Igualmente su estructura se fundamenta en las diferentes fases establecidas en el modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión como son hilos conductores, metas de comprensión, desempeños, comprensión y valoración continua.</p> <p>El plan de área de lenguaje revisado está planteado para los grados de primero a once y se desarrolla cumpliendo con los lineamientos establecidos en el componente pedagógico del PEI.</p>
Metaanálisis del documento	<p>El estudio del documento refleja que se presentan algunas debilidades que es necesario intervenir con planes de mejoramiento que coadyuven fortalecimiento del área. De ahí la importancia de establecer un plan de formación docente para entrar a mejorar aspectos relacionados con la medición del aprendizaje</p>
Estrategia de enseñanza	<p>La estrategia de enseñanza planteada en el área de lenguaje está centrada en modelo pedagógico del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión.</p> <p>Es de señalar que en la planeación del área no se evidencia acciones focalizadas para alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y en especial para los que presentan déficit cognitivo.</p>
Descripción de los objetivos y fines	<p>El plan área de lengua Castellana trabaja en la dirección de alcanzar los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en la lengua castellana, así como para entender mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua. - Promover la valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo. - Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
Reconocimiento del contexto de diversidad	<p>Al hacer una revisión documental del plan área de lenguaje se evidencia una excelente estructuración del mismo contemplando lo establecido por las directrices del MEN, y lo establecido en el PEI en cuanto al modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión.</p> <p>Pero es necesario señalar que no se encuentran explícitas acciones pedagógicas con los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, lo que se puede conceptualizar como una debilidad existente que requiere ser fortalecida.</p>
Descripción de las estrategias metodológicas propuestas para la institución	<p>Las estrategias propuestas como ya se ha registrado están centradas en la enseñanza para la comprensión</p>
Relación con las prácticas pedagógicas para la población con déficit cognitivo	<p>El documento no evidencia acciones para la atención de población con déficit cognitivo</p>
Relación con la investigación	<p>El plan de lengua castellana contiene elementos valiosos que pueden ser retomados en la investigación y fortalecerlos para direccionarlos hacia la población con discapacidad cognitiva en un plan de formación específica.</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 8. Resultados de la revisión documental carpeta de seguimiento a los niños con discapacidad

Ficha de análisis documental para la caracterización de las prácticas pedagógicas	
Documento: Carpeta de seguimiento a los niños con discapacidad	
Título del documento: Carpeta Seguimiento a los niños con discapacidad	
Autor: Docente Servicio de Apoyo	
Resumen	La carpeta elaborada para efectuar seguimiento a los niños(as) con discapacidad contiene información atiente a su hoja de vida en donde contempla su historial familiar, pedagógico y clínico. Igualmente, dicha carpeta contiene talleres de seguimiento como también de valoración de actitudes y aptitudes del alumno que sirven de base para el docente preparar su trabajo escolar con el alumno que presenta el déficit cognitivo. La carpeta igualmente posee datos importantes del alumno como las adaptaciones curriculares que se efectúan el estudiante y su respectiva caracterización pedagógica. En un formato anexo se registran las entrevistas con el estudiante, los acudientes y los docentes que atienden el alumno desde lo pedagógico en el aula. La carpeta posee recomendaciones a seguir como también el inicio de un posible plan individual de ajustes razonables que está en proceso de construcción y que requiere de capacitación para su elaboración
Metaanálisis del documento	Al revisar la documentación existente en cada carpeta se encuentra que algunas están incompletas y requieren ser alimentadas con la información pertinente del estudiante. Es preciso afirmar que si todo lo estipulado que debe contener la carpeta de un estudiante con discapacidad cognitiva se cumple, dicha carpeta se convierte en un instrumento muy valioso para el trabajo con estos estudiantes. También es importante indicar que se debe avanzar en la construcción de los PIAR, tal como lo señalan las disposición al respecto para lograr una adecuada educación inclusiva que atiende la diversidad escolar, pero lo anterior requiere actualización y capacitación para que los docentes lo puedan alcanzar.
Estrategia de enseñanza	Se definen caracterizaciones pedagógicas del alumno para proyectar acciones en el aula para que los niños(as) con discapacidad cognitiva puedan ser atendidos en debida forma y con calidad. A pesar de evidenciar esta labor en los documentos analizados, falta profundizar en el tema de fortalecer las habilidades comunicativas con estos estudiantes.
Descripción de los objetivos y fines	Se pretende con las acciones que se tienen diseñadas alcanzar que los niños(as) adquieran habilidades sociales, competencias comunicativas de acuerdo con sus características y a las posibilidades existentes.
Reconocimiento del contexto de diversidad	Los documentos revisados en su estructura y las acciones plantadas propician la inclusión escolar de los estudiantes y el reconocimiento a la diversidad escolar. No obstante, se requieren que estos alumnos no solamente sean incluidos, sino que desarrollen algunas habilidades destrezas y competencias que le permita interactuar con el mundo circundante.
Descripción de las estrategias metodológicas propuestas para la institución	La carpeta revisada en algunos de ellas se tienen algunas recomendaciones para hacer adaptaciones curriculares en cada área de acuerdo con el grado que está cursando para que los estudiantes con déficit cognitivo logren de acuerdo a sus condiciones una habilidades y destrezas mínimas acordes con su desarrollo cognitivo, que le permitan interactuar con su entorno.
Relación con las prácticas pedagógicas para la población con déficit cognitivo	Las practicas pedagógicas que se pueden apreciar conducen a lograr una adecuada atención de la población con discapacidad cognitiva, se hace necesario su fortalecimiento para lograr un mayor impacto con estos estudiantes.
Relación con la investigación	Los documentos revisados guardan un nivel alto de relación con la investigación ya que se convierten en insumo para retroalimentar y fortalecer en un plan de capacitación específico para atender población con discapacidad cognitiva.

Anexo 9. Cuadro de triple entrada

Cuadro de triple entrada para construir instrumentos

Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollar procesos de formación para maestros en estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Objetivo general

Diseñar un plan de formación para los maestros en estrategias para desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos específicos

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Rufino José Cuervo- Centro de la ciudad de Armenia para atender la población escolar identificada con algún tipo de discapacidad para establecer la línea base de esta investigación.

Analizar las habilidades comunicativas en los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución educativa Rufino José Cuervo -Centro sede Antonia Santos del municipio de Armenia para plantear las estrategias de formación de los docentes.

Identificar las estrategias pedagógicas que permiten desarrollar habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Objetivos específicos	Temas y constructos	Población dirigida 1 (9 docentes)		Población dirigida 2 (grupo focal 4 estudiantes)	Fundamento teórico
	Categorías e Indicadores	Instrumentos (poner cuantos se necesiten según los participantes)			
		Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3	
1. Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Rufino José Cuervo-Centro de la ciudad de Armenia para atender la población escolar identificada con algún tipo de discapacidad para establecer la línea base de esta investigación.	<p>CATEGORÍA O CONSTRUCTO A: Práctica pedagógica</p> <p>Subcategorías: Praxis educativa</p> <p>Preguntas o indicadores:</p> <p>¿Qué es la práctica pedagógica en contextos de educación inclusiva?</p> <p>¿Cuáles son las características de una práctica pedagógica que atienda la diversidad en el aula?</p> <p>¿Qué actitudes se esperan de un profesor para que su práctica educativa favorezca la participación activa de los estudiantes con algún tipo de discapacidad?</p>	Análisis documental.	Entrevista estructurada para cada docente	Grupo focal profesores y estudiantes	<p>¿En qué página se aborda este constructo y sus subcategorías?</p> <p>Estrategias didácticas en la educación para todos. Recuperado de http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137831.pdf</p> <p>Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI. 2da (Ed.) Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona.</p> <p>Eglér Mantoan, M. (2017). Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país (Special education in the inclusive perspective: what teachers, directors and the country say). <i>Inclusión Y Desarrollo</i>, 5(1), 7-22</p>
2. Analizar las habilidades comunicativas en los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución educativa Rufino José Cuervo -Centro sede Antonia Santos del municipio de Armenia para plantear las estrategias de formación de los docentes. educativa Rufino José Cuervo -Centro sede Antonia Santos del	<p>CATEGORÍA O CONSTRUCTO C: Habilidades lingüísticas</p> <p>Subcategorías: Formación</p> <p>Preguntas o indicadores:</p> <p>¿Los estudiantes escuchan las preguntas y responden de manera puntual?</p> <p>¿los estudiantes se expresan de manera fluida?</p> <p>¿los estudiantes utilizan una expresión facial</p>	Análisis documental.	Entrevista estructurada para cada docente		<p>¿En qué página se aborda este constructo y sus indicadores?</p> <p>Álvarez, (2006). Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana. Recuperado en http://elies.rediris.es/elies15/cap26.html</p> <p>Casanova (1993) La comunicación oral y su didáctica, Editorial. La Muralla Madrid.</p> <p>Reyzábal (2012) Las habilidades lingüísticas y lingüísticas, clave para la calidad educativa, Revista</p>

<p>municipio de Armenia para plantear las estrategias de formación de los docentes.</p>	<p>adecuada para el discurso? ¿Los estudiantes emplean un lenguaje claro y conciso?</p>				<p>Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 10, Número 4. Tapia, A. (2020).</p>
<p>3. Identificar las estrategias pedagógicas que permiten desarrollar habilidades lingüísticas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Rufino José Cuervo-centro Sede Antonia Santos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>CATEGORÍA O CONSTRUCTO D: Diseño Universal de aprendizaje Subcategorías: Estrategias pedagógicas Preguntas o indicadores: En su práctica docente ¿emplea el diseño universal de aprendizaje? ¿por qué? ¿Se considera un profesor que permite la interacción de los estudiantes en el aula? ¿Por qué? ¿Cuáles estrategias de oralidad desarrolla con sus estudiantes? ¿Acostumbra a desarrollar planeaciones de clase que vinculen el desarrollo de las formación y permitan la participación de los estudiantes?</p>			<p>Grupo focal estudiantes.</p>	<p>Bravo (2008) Sánchez, M.I. (2016) El Diseño Universal de Aprendizaje para favorecer la inclusión: Rediseñando un proyecto. Figuroa, Z.L. Ospina, G.M. y Tuberquia, T. J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable</p>

Anexo 10. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Versión 1.0

Yo, GUILLERMO DARIO ROBAYO MARTINEZ, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número 7521191 domiciliado (a) en Armenia, en mi calidad de Rector de la Institución educativa Rufino J. Cuervo - Centro, autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a JENNIFER KATHERINE ROBAYO MARIN con documento de identificación: 1.094.907.645 para aplicar los instrumentos de recolección de datos: entrevistas a funcionarios de la institución y talleres a estudiantes de su trabajo de investigación titulado: Formación continua de maestros en estrategias pedagógicas inclusivas para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva cuyo objetivo es: Diseñar un plan de formación continua para los maestros en estrategias para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución educativa Rufino J. Cuervo - centro sede antonia santod para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje

Se firma en la ciudad Armenia a los 23 días el mes de Octubre de 2020.

Atentamente,

GUILLERMO DARIO ROBAYO MARTINEZ
Rector

Anexo 11. Juicio de expertos

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Ítem	A	b	c	d	E	
1							*Se realizan observaciones generales al Instrumento de recolección de información.
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

*Observaciones Generales:

- No se utiliza la anterior tabla porque no hay coincidencia o relación entre el instrumento de validación y el cuadro de triple entrada presentado por la investigadora.
- En el instrumento 1 del cuadro de triple entrada se habla de revisión bibliográfica o documental, en el cual no se aclara por parte de quien se hace la revisión, la investigadora o los sujetos de investigación.
- Las preguntas de la categoría práctica pedagógica-subcategoría praxis educativa, se enfocan en el conocimiento de las prácticas educativas que atienden la inclusión de la diversidad y la discapacidad, y por tal razón no se

comprende a quién van dirigidos los cuestionamientos y para qué servirían al diseño metodológico de la investigación.

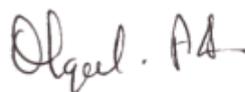
- En la categoría diversidad-subcategoría estrategias pedagógicas, se sugiere que las preguntas para la entrevista semiestructurada a los docentes comiencen por el cuestionamiento complementario, como ejemplo: ¿Por qué considera relevante reconocer y atender las necesidades individuales de los estudiantes con algún tipo de discapacidad? Además, en esta subcategoría se recomienda que las preguntas se dirijan a las estrategias pedagógicas para desarrollar competencias comunicativas, tal como lo describe uno de los objetivos específicos de la investigación.
- De acuerdo con los objetivos de investigación y con lo planteado en el cuadro de triple entrada, se requiere formular preguntas que vayan dirigidas a los grupos focales de estudiantes que se van a conformar.

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Olga Lucía Arbeláez Salazar

C.C.: 41.929.491

Firma:



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

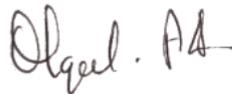
Yo, Olga Lucía Arbeláez Salazar, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 41.929.491, de profesión Contadora Pública, ejerciendo actualmente como Directiva Docente, en la Institución Educativa Rufino José Cuervo-Centro de Armenia – Quindío (Colombia).

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la I. E. Rufino José Cuervo-Centro.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems	x			
Amplitud de contenido	x			
Redacción de los Ítems		x		
Claridad y precisión	x			
Pertinencia		x		

En Armenia, a los 22 días del mes de octubre de 2020



Firma

Nombre completo: Olga Lucía Arbeláez Salazar
Cargo: Directiva docente
Institución: I. E. Rufino José Cuervo-Centro de Armenia-Q.



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Directiva docente con experiencia en el cargo hace catorce (14) años en instituciones educativas oficiales del municipio de Armenia.

Magíster en Educación, desde el año 2009, título otorgado por la Universidad Católica de Manizales.

Doctorante en Ciencias de la Educación de la Universidad Arturo Prat de Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-0899-1158>

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	a	b	c	d	e	
1	M						Se debe tener en cuenta la relación de cada pregunta con los objetivos específicos de la investigación.
2	M						Mejorar la enunciación de la pregunta.
3	M						Mejorar la enunciación de la pregunta.
4	M						Mejorar la enunciación de la pregunta.
5							Mejorar la enunciación de la pregunta.
6	M						Las preguntas no deben responder a si o no porque es importante que las respuestas nos acerquen a lo que piensan los profesores.
7	C						Mejorar la redacción de la pregunta.
8							El instrumento se debe reestructurar en función de una sola entrevista.
9	M						
10	B						
11	B						
12	B						
13	M						
14	M						
15	M						
16	M						

Evaluado por: Experto 2

Nombre y Apellido: Sandra Milena Reyes Ramírez

C.C.: 24989540

Firma:



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Sandra Milena Reyes Ramírez, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 24989540, de profesión Comunicadora Social y Periodista, ejerciendo actualmente como Docente Tutora del Ministerio de Educación Nacional, en la Institución la Secretaría de Educación de Armenia, Quindío y profesora de la universidad La Gran Colombia.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución educativa Rufino José Cuervo-Centro.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems		X		
Amplitud de contenido	X			
Redacción de los Ítems		X		
Claridad y precisión	X			
Pertinencia		X		

En Armenia, a los 22 días del mes de Octubre del 2020.



Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS



Nombre completo: Sandra Milena Reyes Ramírez
Cargo: Docente Tutora Ministerio de Educación Nacional
Institución: Secretaría de Educación Armenia.
Cargo: Docente de Epistemología
Institución: Universidad La Gran Colombia.

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Docente con 14 años de experiencia, desde el año 2014 hago parte del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional; asimismo desde el año 2016 estoy vinculada como docente universitaria orientando cursos de Epistemología, Lógica filosófica y Competencias comunicativas I y II. Doctoranda en Ciencias de la Educación.
<https://orcid.org/0000-0003-2487-096X>

En investigación he desarrollado los siguientes productos:

“La rebeldía presente en la poesía femenina a partir de Alfonsina Storni”

I Coloquio de Posgrados maestría y doctorado en literatura Universidad Tecnológica de Pereira UTP, 2016.

La lectura literaria en Preescolar publicación en Compartir Palabra Maestra, 2017.

Estrategias didácticas para la enseñanza de la poesía afrocolombiana escrita por mujeres para el grado quinto de la básica primaria. III Coloquio de posgrados maestría y doctorado en literatura Universidad Tecnológica de Pereira UTP, 2018.

Identidad femenina en la poesía afrocolombiana, artículo de reflexión. sophia [en línea]. 2019, vol.15, n.2, pp.118-125. ISSN 1794-8932.

<http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.849>, 2019.

Estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura afrocolombiana escrita por mujeres Memorias tomo II, III Simposio Nacional en Estudios Literarios I Coloquio de Enseñanza y Promoción de la Literatura Infantil Universidad del Tolima, 2020.

La perspectiva de humanidad en la obra: La máquina del tiempo de H.G.Wells. IV Simposio Nacional en Estudios Literarios II Coloquio de Enseñanza y Promoción de la Literatura Infantil Universidad del Tolima, 2020.

Anexo 12. Plan de formación

1. Protocolo STS Protocolo Estrategias pedagógicas para desarrollar las habilidades lingüísticas.

Tabla de contenido
I. Información general
II. Estructura

I. Información general

Encuentro	STS Protocolo Estrategias pedagógicas para desarrollar las habilidades lingüísticas.
Contexto	La formación del profesorado es fundamental para mejorar los procesos relacionados con la transformación de la práctica pedagógica, al respecto, las STS permiten apostarle a la resignificación del rol docente a partir de diferentes estrategias para cualificar la labor de los profesores.
Objetivos	General Proponer una reflexión sobre las habilidades lingüísticas como estrategia pedagógica de interacción en el aula. Específicos <ul style="list-style-type: none">● Presentar un esquema de comprensión de las habilidades lingüísticas.● Conceptualizar sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas.● Reflexionar acerca del papel de las habilidades lingüísticas en la interacción en el aula.
Desempeños esperados en términos de las evidencias de los aprendizajes	Al finalizar el protocolo: <ul style="list-style-type: none">➤ Los docentes estarán en la capacidad de conceptualizar sobre la importancia que tienen las habilidades lingüísticas como estrategia pedagógica.. Los docentes estarán en la capacidad de desarrollar en el aula actividades para propiciar la interacción de los estudiantes.
Duración	180 minutos
Organización del espacio	Modalidad con mediación de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) Se trabajará esta STS de manera virtual En el trabajo de encuentros sincrónicos se propone la creación de subgrupos, a partir de la estrategia de las manos (5 grupos: mano que comunica, que crea, que descubre, que trabaja y que juega) permitiendo el desarrollo de trabajo cooperativo y colaborativo. Modalidad presencial (en caso de que las condiciones, lo permitan) En el trabajo (presencial) se propone la creación de subgrupos, a partir de la estrategia de las manos (5 grupos:mano que comunica, que crea, que descubre, que trabaja y que juega) permitiendo el desarrollo de trabajo cooperativo y colaborativo.

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Presencial: presentación en PowerPoint de la CDA.
Breve visión general de la sesión	<p>Lecturas previas y necesarias: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA Y LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO</p> <p>1. Exploración: Sensibilización y apertura: Se organiza al grupo de maestros en subgrupos para trabajo cooperativo. Se asignan, se propone realizar una reflexión con el grupo de docentes a partir de la pregunta orientadora: <i>¿Cómo desarrollar en el aula la comunicación de los estudiantes con déficit cognitivo?</i></p> <p>2. Estructuración: acercamiento a breve revisión epistemológica sobre ¿cuáles son las habilidades lingüísticas? ¿Cómo propiciar estrategias pedagógicas a partir de las habilidades lingüísticas?</p> <p>3. Práctica: Este apartado tiene dos momentos: primero, con la comprensión de las habilidades lingüísticas y segundo, con esta reflexión se establecen los criterios para las estrategias pedagógicas? Se organizan los subgrupos y se revisan cinco estrategias pedagógicas para aplicar las diferentes habilidades lingüísticas. En este momento se revisan habilidades de hablar y escuchar y se aborda la pregunta sobre cómo enseñarlas en el aula. cada subgrupo analizará las estrategias pedagógicas y se abrirá el espacio para un conversatorio a partir de dos preguntas: desde su práctica docente, ¿para qué sirven las estrategias pedagógicas? ¿qué elementos didácticos y pedagógicos le aportan a su práctica de aula las habilidades lingüísticas?</p> <p>4. Transferencia: creación de una ruta institucional para involucrar las habilidades lingüísticas en la socialización de las diferentes actividades de las clases.</p> <p>Conclusiones y cierre: evaluación del espacio, tareas y propuestas.</p>

2. Protocolo STS Protocolo Planeación y preparación de la clase.

Tabla de contenido	
I. Información general	
II. Estructura	

I. Información general

Encuentro	STS Protocolo Planeación y preparación de la clase
------------------	--

Contexto	a formación del profesorado es fundamental para mejorar los procesos relacionados con la transformación de la práctica pedagógica, al respecto, las STS permiten apostarle a la resignificación del rol docente a partir de diferentes estrategias para cualificar la labor de los profesores.
Objetivos	<p>GENERAL Proponer una reflexión sobre la planeación y preparación de la clase.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentar un esquema de comprensión de la estructura para la planeación de la clase ● Conceptualizar sobre el dominio 1. Planeación y preparación de la clases de Charlotte Danielson. ● Reflexionar acerca de la importancia que tiene la planeación de la clase para alcanzar los objetivos y los desempeños esperados en el proceso de aprendizaje..
Desempeños esperados en términos de las evidencias de los aprendizajes	<p>Al finalizar el protocolo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los docentes estarán en la capacidad de conceptualizar sobre la importancia que tienen el dominio 1. Del marco para la enseñanza de Danielson. ➤ Los docentes estarán en la capacidad de planear las clases de acuerdo con los elementos del dominio 1.
Duración	180 minutos
Organización del espacio	<p>Modalidad con mediación de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)</p> <p>Se trabajará esta STS de manera virtual</p> <p>En el trabajo de encuentros sincrónicos se propone la creación de subgrupos, a partir de la estrategia de las manos (5 grupos: mano que comunica, que crea, que descubre, que trabaja y que juega) permitiendo el desarrollo de trabajo cooperativo y colaborativo.</p> <p>Modalidad presencial (en caso de que las condiciones, lo permitan)</p> <p>En el trabajo (presencial) se propone la creación de subgrupos, para trabajar aprendizaje cooperativo.</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Presencial: presentación en PowerPoint de la CDA.

Breve visión general de la sesión	<p>Lecturas previas y necesarias: Dominio 1. Del marco profesoral de Danielson.</p> <p>1. Exploración: Sensibilización y apertura: Se organiza al grupo de maestros en subgrupos para trabajo cooperativo. Se asignan, se propone realizar una reflexión con el grupo de docentes a partir de la pregunta orientadora: <i>¿Qué elementos tengo en cuenta cuando planeo mis clases?</i></p> <p>2. Estructuración: acercamiento a breve revisión epistemológica sobre ¿cuáles son los elementos del dominio 1 del marco para la enseñanza.</p> <p>3. Práctica: Este apartado tiene dos momentos: primero, la comprensión del dominio 1 del marco para la enseñanza, se organizan los subgrupos y se revisan una planeación de clase y se aborda la pregunta ¿Qué elementos del marco para la enseñanza debo considerar para mejorar mi proceso de planeación? cada subgrupo analizará los elementos y se abrirá el espacio para un conversatorio a partir de dos preguntas: desde su práctica docente, ¿para qué sirven estos elementos? ¿Cómo puedo incorporarlos al proceso de planeación?</p> <p>4. Transferencia: creación una rúbrica para analizar los aspectos pedagógicos y metodológicos que intervienen en la planeación de clase.</p> <p>Conclusiones y cierre: evaluación del espacio, tareas y propuestas.</p>
--	---

3. Protocolo STS Evaluación formativa en contextos de diversidad.

Tabla de contenido	
	I. Información general
	II. Estructura

I. Información general

Encuentro	STS Evaluación formativa en contextos de diversidad.
Contexto	La formación del profesorado es fundamental para mejorar los procesos relacionados con la transformación de la práctica pedagógica, al respecto, las STS permiten apostarle a la resignificación del rol docente a partir de diferentes estrategias para cualificar la labor de los profesores.

Objetivos	<p>GENERAL Proponer una reflexión sobre evaluación formativa</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentar un esquema de comprensión de la evaluación formativa en contextos de diversidad. ● Conceptualizar sobre la evaluación formativa, instrumentos y alcances. ● Reflexionar acerca de la importancia que tiene evaluación formativa en la autonomía de los estudiantes.
Desempeños esperados en términos de las evidencias de los aprendizajes	<p>Al finalizar el protocolo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los docentes estarán en la capacidad de conceptualizar sobre los instrumentos de la evaluación formativa ➤ Los docentes estarán en la capacidad de diseñar evaluaciones formativas para desarrollar la autonomía de los estudiantes en contexto de diversidad.
Duración	180 minutos
Organización del espacio	<p>1. Modalidad con mediación de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)</p> <p>Se trabajará esta STS de manera virtual</p> <p>En el trabajo de encuentros sincrónicos se propone la creación de subgrupos</p> <p>Modalidad presencial (en caso de que las condiciones, lo permitan)</p> <p>En el trabajo (presencial) se propone la creación de subgrupos, para trabajar aprendizaje cooperativo.</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Presencial: presentación en PowerPoint de la CDA.
Breve visión general de la sesión	<p>Lecturas previas y necesarias: La evaluación formativa y sumativa algunos desafíos, capítulo 4 del libro Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, Reinventar la evaluación en el aula de Tiburcio Moreno Olivos.</p> <p>1. Exploración:</p> <p>Sensibilización y apertura:</p> <p>Se organiza al grupo de maestros en subgrupos para trabajo cooperativo. Se asignan, se propone realizar una reflexión con el grupo de docentes a partir de la pregunta orientadora: <i>¿Cómo evaluó a mis estudiantes?</i></p>

	<p>2. Estructuración: acercamiento a breve revisión epistemológica sobre ¿cuáles son los elementos de la evaluación formativa?</p> <p>3. Práctica: Este apartado tiene dos momentos: primero, la comprensión de los instrumentos de la evaluación formativa, se organizan los subgrupos y se revisa la evaluación que se realiza a los estudiantes en la institución ¿Qué elementos de la evaluación formativa debo considerar? cada subgrupo analizará los elementos y se abrirá el espacio para un conversatorio a partir de dos preguntas: desde su práctica docente, ¿para qué sirven estos elementos? ¿Cómo puedo incorporarlos al proceso de evaluación de mis estudiantes en contextos de diversidad?</p> <p>4. Transferencia: creación de una evaluación formativa empleando las habilidades lingüísticas para la socialización de los estudiantes.</p> <p>Conclusiones y cierre: evaluación del espacio, tareas y propuestas.</p>
--	--

4. Protocolo STS Oralidad como base de la interacción en el aula.

Tabla de contenido
<p>I. Información general</p> <p>II. Estructura</p>

I. Información general

Encuentro	STS Oralidad como base de la interacción en el aula.
Contexto	La formación del profesorado es fundamental para mejorar los procesos relacionados con la transformación de la práctica pedagógica, al respecto, las STS permiten apostarle a la resignificación del rol docente a partir de diferentes estrategias para cualificar la labor de los profesores.
Objetivos	<p>GENERAL Proponer una reflexión sobre la oralidad como interacción en el aula</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentar un esquema de comprensión acerca de la oralidad y su desarrollo en las interacciones de las clases. ● Conceptualizar sobre la oralidad como estrategia de pregunta y respuesta. ● Reflexionar acerca de la importancia que la oralidad en la construcción y significación de los estudiantes con déficit cognitivo.

Desempeños esperados en términos de las evidencias de los aprendizajes	Al finalizar el protocolo: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los docentes estarán en la capacidad de conceptualizar sobre la oralidad como estrategia de pregunta y respuesta. ➤ Los docentes estarán en la capacidad de propiciar en el aula procesos de oralidad para que los estudiantes con déficit cognitivo participen en las actividades de clase.
Duración	180 minutos
Organización del espacio	<p>2. Modalidad con mediación de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)</p> <p>Se trabajará esta STS de manera virtual</p> <p>En el trabajo de encuentros sincrónicos se propone la creación de subgrupos</p> <p>Modalidad presencial (en caso de que las condiciones, lo permitan)</p> <p>En el trabajo (presencial) se propone la creación de subgrupos, para trabajar aprendizaje cooperativo.</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Presencial: presentación en PowerPoint de la CDA.
Breve visión general de la sesión	<p>Lecturas previas y necesarias: El discurso oral de Calsamiglia Blancfort, H. y Tusón Valls, A. (capítulo 2 y 3).</p> <p>1. Exploración: Sensibilización y apertura: Se organiza al grupo de maestros en subgrupos para trabajo cooperativo. Se asignan, se propone realizar una reflexión con el grupo de docentes a partir de la pregunta orientadora: <i>¿Cómo potencio la oralidad de mis estudiantes?</i></p> <p>2. Estructuración: acercamiento a breve revisión epistemológica sobre ¿cuáles son los elementos De la oralidad en la construcción del discurso oral?</p> <p>3. Práctica: Este apartado tiene dos momentos: primero, la comprensión de los instrumentos la construcción del discurso oral, se organizan los subgrupos y se revisa las estrategias de aula que propician el</p>

	<p>desarrollo de la oralidad ¿Qué elementos se deben considerar para construir el discurso oral?</p> <p>cada subgrupo analizará los elementos y se abrirá el espacio para un conversatorio a partir de dos preguntas: desde su práctica docente, ¿para qué sirven estos elementos?</p> <p>¿Cómo puedo incorporarlos al proceso de socialización y participación de mis estudiantes con déficit cognitivo?</p> <p>4. Transferencia: creación de un banco de estrategias que involucren la construcción del discurso oral de los estudiantes con déficit cognitivo.</p> <p>Conclusiones y cierre: evaluación del espacio, tareas y propuestas.</p>
--	--

Anexo 13. Aplicación de instrumentos

Entrevistas

https://drive.google.com/drive/folders/12ix9Z8B_FU_qbs9pTRkZ8aJM_21lXWxY?usp=sharing

Grupo focal de docentes

<https://drive.google.com/file/d/1p1jWjqHYO4aZj3emV9dLVqFEKAE4Y7FB/view?usp=sharing>

Grupo focal de estudiantes

<https://drive.google.com/drive/folders/13EgOXDRSh2rAyOhFuPd9hMnyrZTOjKf?usp=sharing>

Consentimientos

<https://drive.google.com/drive/folders/1GfaHnMDJNABSnSQcaIAG5aGJ3eTXaPFG?usp=sharing>