



Didácticas flexibles para la educación inclusiva

Maestría en Educación, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios
Eje de Investigación
Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje
Inclusión Educativa

NRC 1417

Profesor líder
Sorangelá Miranda Beltrán
Profesor Tutor
Luz Adriana Albornos Rodríguez.

Mayo - 2022

NOMBRE DEL PROYECTO – LÍNEA Y SUBLÍNEA DE INVESTIGACIÓN**Didácticas flexibles para la educación inclusiva**

Profundización en Liderazgo y Gestión Educativa

Inclusión Educativa

INVESTIGADOR PRINCIPAL / LÍDERES DE SUBLÍNEA

Luz Adriana Albornoz Rodríguez

INVESTIGADORES

Diana Marcela Bordón Acevedo

Lilian Yohana Cañizales Romaña

Leidi Yojana Cárdenas Rodríguez

Nelfy Andrea Dueñez Castro

Sonia Lucia Gómez Muñoz

Blanca Angelica González Bejarano

César Eugenio Oliveros Suesca

Sandra Milena Sánchez León

TIEMPO DE EJECUCIÓN: 18 (dieciocho) meses

LUGAR DE EJECUCIÓN

Colegio Santa Clara (Privado) ubicado en la ciudad de Bogotá localidad de Teusaquillo, La Institución Educativa Villa del Socorro de la ciudad de Medellín. (Público), Institución Educativa del municipio de Guacarí, Valle del Cauca: La Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra (Público), Institución Educativa Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi Antioquia (Público), Institución Educativa Orlando Higueta ubicada en Bogotá D.C, en la localidad de Bosa, Jardín infantil Personas del ICBF ubicado en el Barrio Ciudad Latina del Municipio de Soacha Cundinamarca y Asociación Renacer ubicada en la ciudad de Bogotá localidad de Teusaquillo.

FINANCIACIÓN

Sin financiación

PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN

Los investigadores desarrollaron artículos resultados de investigación que serán sometidos a varias revistas como Cultura, educación y sociedad de la Universidad de la Costa.

Contenido

Introducción	5
1. Marco general de la investigación	9
1.1 Contextos de la investigación.....	9
1.3 Pregunta problematizadora.....	25
1.4 Objetivos	26
1.4.1 Objetivo general.....	26
1.4.2 Objetivos específicos	26
1.5 Justificación del estudio.....	26
1.6 Limitaciones y delimitaciones EJE 2.....	27
2. Marcos de referencia de la investigación.....	28
2.1 Marco conceptual.....	28
2.1.1 <i>Inclusión</i>	29
2.1.2 <i>Educación inclusiva</i>	30
2.1.3 <i>Didáctica</i>	33
2.1.4 <i>Didácticas flexibles</i>	33
2.1.5 <i>Práctica docente y didácticas flexibles</i>	35
2.1.6 <i>Didácticas flexibles en los procesos de enseñanza según las diferentes áreas de aprendizaje</i>	36
2.1.7 <i>Matemáticas</i>	36
2.1.8 <i>La lectura y escritura</i>	38
2.1.9 <i>Actividad física – educación física</i>	39
2.2 Marco teórico	41
2.2.1 <i>Identidad</i>	41
2.2.2 <i>Otredad</i>	42
2.2.3 <i>Alteridad</i>	43
2.3 Marco legal	43
3. Método y metodología de investigación	50
3.1 Método de investigación	50
3.2 Metodología	51
3.2.1. Población y muestra.....	53
3.2.2. Categorías/variables.....	56
3.2.3. Instrumentos y técnicas.....	57
3.2.4. Procesos de validez (juicio de expertos y pilotaje).....	61
3.2.5. <i>Fases del estudio – cronograma</i>	62
3.2.6. Proceso de organización, análisis y discusión de la información	64

4. Análisis y resultados	65
4.1 Discusión y análisis.....	66
4.1.1 <i>Primer eje: reconocimiento de las comunidades y las prácticas de inclusión</i>	66
4.1.2 <i>Percepciones de los docentes respecto a los procesos de inclusión en las Instituciones Educativas</i>	72
4.2 EJE 2. Construcción y desarrollo de las Propuestas Didácticas Flexibles.....	78
4.2.1 <i>Matemáticas</i>	84
4.2.2 <i>Lenguaje</i>	92
4.2.3 <i>Educación Física</i>	100
4.2.4 La importancia de la cualificación docente para la educación Inclusiva.....	111
4.2.5 <i>Estrategias utilizadas por los y las docentes de la IE NS Miguel de Cervantes Saavedra de Guacarí, Valle del Cauca.</i>	113
5. Conclusiones	120
6. Recomendaciones	128
Referencias.....	129
ANEXOS	137
ANEXO 1. Diario De Campo	137
ANEXO 2. Entrevista Semiestructurada.....	138
ANEXO 3. Prueba Diagnóstica matemáticas	140
ANEXO 4. Evidencias de aplicación Lilian Cañizales.....	142
ANEXO 5. Evidencias De Aplicación Leidi Cardenas Y Nelfy Dueñez	145
ANEXO 5. Evidencias de aplicación Diana Marcela Bordón	148
ANEXO 6. Formato de Evaluación Pedagógica.....	151
ANEXO 7. Formato PIAR.....	154
ANEXO 9. Plan Individual de Ajuste Razonable	158

Introducción

Los resultados del siguiente informe hacen parte del proyecto “sombriilla” *Didácticas Flexibles para la Educación Inclusiva*, en el cual se realizó un recorrido por 11 instituciones educativas del país, particularmente se hará alusión a seis experiencias en el presente documento, las demás fueron socializadas en otro informe.

Durante el desarrollo de la investigación se identificaron las diversas didácticas que se utilizan con los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad o con capacidad diversa. Estos datos se obtuvieron a partir de las entrevistas a docentes y de los reportes estadísticos que arroja el SIMAT (Sistema de Matricula Estudiantil). La caracterización de la población permitió establecer diferentes tipos de discapacidad e identificar problemas de subregistros ocasionados debido a las dificultades que tienen los estudiantes para acceder a un diagnóstico especializado. Con base en la información recabada, los estudiantes de la Maestría diseñaron propuestas didácticas flexibles que aplicaron durante el 2021 y primer trimestre del 2022.

En cuanto a la metodología, la investigación fue cualitativa y sociocrítica, por eso se empleó la investigación- acción dado que permitió hacer ajustes a los ciclos y dinámicas de clase, que fueron necesarias de emplear debido a la emergencia sanitaria del COVID-19.

El documento presenta los resultados de la investigación en dos ejes de análisis. El primero, *Reconocimiento de las comunidades y las prácticas de inclusión*, se identificaron diferentes concepciones, perspectivas y culturas relacionadas con el tema en cuestión.

Para la investigación fue importante indagar cómo se trabaja la inclusión dentro de las instituciones educativas porque permitió analizar estrategias de inclusión e integración con base en los aportes de Bacca, A. y Sabogal, J. (2018), Gallego, I. (2019) quienes desarrollan sus reflexiones basados en estudiantes excluidos del sistema educativo, debido a que la escuela no responde a sus necesidades.

En el segundo eje de análisis, *Construcción y desarrollo de las Propuestas Didácticas Flexibles*, se presentan por campos o áreas escolares los resultados obtenidos. De manera particular las experiencias de Leidy Yojana Cárdenas Rodríguez, Nelfy Andrea Dueñas y Sandra Milena Sánchez León se orientaron a fortalecer los procesos de lenguaje en niños de la primera infancia del *Jardín Infantil Personitas* ubicado en Soacha, cuya población específica fueron 4 niños con capacidades diversas y en la Institución Educativa Orlando Higueta ubicada en Bogotá D.C, en la localidad de Bosa con estudiantes de primaria (7 a 10 años). Las estrategias didácticas utilizadas fueron canciones para identificar la pronunciación, imágenes para el reconocimiento del sonido fonético, fotografías para analizar y retener información, juegos de lenguaje para la identificación de consonantes y redacción de historias a partir de imágenes, argumentación y puestas en escena. Como resultado final, las investigadoras Leidy y Nelfy proponen una página Web como recurso para orientar a padres y cuidadores sobre algunas estrategias inclusivas. Esta experiencia tiene como finalidad de reducir la exclusión y desigualdad potencializando los procesos lectores y de comunicación por parte de maestros y estudiantes, teniendo como referente la investigación -acción analizada a partir de Elliott y la lectura fonética de Zubiría entre otros autores.

Ahora bien, con enfoque desde el área de matemáticas, Blanca Angélica González diseño unas estrategias flexibles para 38 estudiantes de grado segundo del Colegio Santa Clara, con edades entre los 6 y 7 años, los cuales presentan dificultades en el uso y desarrollo numérico.

En el proceso y ejecución de la investigación se potencializo la comprensión de la cantidad numérica por medio del ábaco, la escritura y el conteo. Así como las series numéricas identificando cantidades y jugando con billetes y monedas didácticas con la finalidad de mejorar el sentido, significado de las operaciones, las relaciones entre números, potencializar

el pensamiento numérico y los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas.

En esta misma línea Lilian Yohana Cañizales Romaña, buscando responder a la pregunta problematizadora: *¿Cómo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas a través del diseño de estrategias didácticas flexibles en diferentes Instituciones educativas del país?* Primero reconoció que la educación inclusiva es una responsabilidad de todos dentro de la institución educativa, para esto se movilizan acciones que conlleven a lograr integrar la diversidad en los distintos contextos educativos, teniendo en cuenta la puesta en marcha en Colombia del Decreto 1421 de 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”.

En cuanto a la propuesta didáctica, la investigadora Lilian muestra la importancia del valor posicional y la resolución de problemas para el desarrollo del pensamiento y habilidades matemáticas, por eso su estructura didáctica tienen en cuenta las políticas de inclusión educativa y el acompañamiento razonable y organizado en cada una de las estrategias implementadas en las aulas de clase.

Siguiendo con las problemáticas presentadas en las diferentes instituciones educativas, la de Gómez (2022) está centrada en los docentes de su institución educativa, apunta a construir con sus colegas, didácticas flexibles para trabajar con los estudiantes con algún tipo de discapacidad o capacidad diversa dentro de la institución, para tal fin se hace un abordaje metodológico desde los inicios del término educación inclusiva, el cual se empezó a vislumbrar en la Conferencia Mundial sobre educación especial que tuvo lugar en Salamanca en 1994 convirtiéndose en uno de los pilares fundamentales para las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), aquí la (UNESCO 1994) declara que todas las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho al acceso a las escuelas regulares.

El Ministerio de Educación Nacional (2007) dice al respecto que aún en muchas regiones del mundo se cree que la educación inclusiva es solamente para personas con discapacidad, limitaciones físicas entre otras, sin embargo, esto solo ha segregado aún más a esta población de los contextos educativos.

Por eso en la institución educativa Eduardo Fernández Botero se busca mediante una caracterización de los estudiantes, identificar a aquellos que tengan discapacidad o capacidades diversas y así poder trabajar en la construcción de nuevas estrategias para las clases y desarrollar de mejor manera su labor, esto se hace mediante capacitaciones constantes a los docentes.

De igual manera, César Eugenio Oliveros Suesca trabajó dentro de la Asociación Renacer que cuenta con una comunidad diversa en edades y con problemáticas particulares, buscó con esta investigación reflexionar sobre los procesos de formulación de didácticas flexibles que permitan un mejor desempeño de los estudiantes dentro de la asociación y desarrollar nuevas estrategias para que las áreas o componentes de la actividad física generen cambios sociales, afectivos y culturales, además de la felicidad de toda la comunidad que participa en el proceso.

Dentro de su investigación toma los aportes de Sepúlveda (2006) quien plantea que existen estrategias metodológicas para promover factores que ayuden a la protección de la salud mediante la actividad física, se considera un estímulo positivo para las personas con discapacidad cognitiva pues se puede lograr el modelamiento y el aprendizaje por observación.

La fundación Renacer está dedicada a la atención de personas con discapacidad cognitiva y una de las mayores preocupaciones es la falta de empleo, Cogollo (2013) deja ver su inquietud por la poca literatura que al respecto se encuentra, pues es más fácil que alguien que sufre algún grado de discriminación por su etnia, su sexo o su orientación encuentre más fácilmente trabajo que alguien con una discapacidad física o cognitiva.

En Colombia apenas se empiezan a implementar las políticas sobre educación inclusiva, pues, aunque el término se conoce desde hace muchos años, el trabajo en esta materia ha sido poco. Frente a esto el MEN menciona:

La educación inclusiva es una política que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, el fomento a la permanencia y a la educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención apropiada. (MEN, 2007, p 2).

Esto se ve reflejado en el aumento del personal de apoyo en las instituciones educativas tales como docente de apoyo, intérpretes entre otros, esto ha mejorado en gran medida la permanencia de estudiantes con discapacidad o capacidades diferentes dentro de las instituciones educativas del país, desde allí se puede evidenciar menor deserción escolar de esta población, más calidad y mejores estrategias para el trabajo con ellos.

En el capítulo de conclusiones y recomendaciones, el grupo investigador señala los principales hallazgos y reflexiones en torno a los procesos de inclusión.

Cabe resaltar que en el informe se encuentran los capítulos respectivos a la formulación del problema, la pregunta de investigación y los objetivos. Así mismo se construyó el marco teórico y categorial considerando las especificidades de las didácticas y las referencias nacionales e internacionales que hay sobre modelos, normativas y documentos rectores.

1. Marco general de la investigación

1.1 Contextos de la investigación

Para el proyecto sombilla “Didácticas Flexibles para la Educación Inclusiva”, se siguió el modelo cíclico de Elliott (2000). La investigación se desarrolló en tres ciclos: Ciclo 1. Identificación de la idea de investigación: descripción del problema a investigar; Ciclo 2.

Exploración: Planteamiento de hipótesis; y Ciclo 3. Construcción del plan de acción, puesto que resultaba un modelo preciso, coherente y sistemático.

En el rastreo de información sobre el contexto, se encontró que el 29.4% de las investigaciones se desarrollaron en instituciones privadas y que el 70.6% se realizaron en instituciones públicas ubicadas en diferentes zonas del país. Las problemáticas identificadas en dichas investigaciones son de índole diversa, algunas se centran en las personas, otras en los procesos, otras en las estrategias desde la educación inclusiva, pero todas buscan entender la complejidad no solo del concepto, sino de su práctica; en ellas también se rescata la experiencia de los sujetos que han participado en esos procesos formativos y que vale la pena reconocer como parte de la historia de la educación.

El proyecto de Didácticas Flexibles, desde la actividad física, aporta a la investigación algunas estrategias pedagógicas. Estas han sido divididas en sesiones en las que se proponen actividades acordes a una serie de objetivos claros que permiten aprovechar las habilidades de los estudiantes. Desde la Investigación Cualitativa, la categorización y propuesta metodológica permiten visibilizar los procesos pedagógicos y sus intencionalidades; de esta forma se aportan herramientas a las instituciones y profesionales que continuamente están en interacción con los sujetos pertenecientes a la institución Renacer.

Por otra parte, en el grado segundo de básica primaria del IED Orlando Higuera Rojas se encontró que los estudiantes presentaban dificultades en su proceso lecto-escritor, por lo cual se hacía necesario el diseño de actividades y sesiones estructuradas que permitieran fomentar la escritura y la comprensión lectora en aulas inclusivas.

Otro de los temas abordados sería la didáctica flexible para la enseñanza de la matemática en el mismo grado haciendo énfasis en el pensamiento numérico. Como resultado se hizo evidente la necesidad de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), debido a que este

admite una dinámica flexible en pro del aprendizaje y de aprovechar las habilidades y destrezas de los estudiantes, dando cumplimiento a lo establecido en el Decreto 1421 de 2017.

Cuestionar el concepto de educación inclusiva permite elaborar una postura propia para comprender qué construcciones han realizado los otros y cómo las aplican en su diario vivir. Por ello es importante resaltar que dentro de este estudio no solo participaron estudiantes, sino también sus docentes, para comprender de qué manera se aborda la educación inclusiva y qué capacidad de respuesta hay ante ella, y así, proponer alternativas que permitan repensar la práctica pedagógica.

Para la creación de las estrategias, instrumentos y/o herramientas, los docentes maestrantes en educación tomaron en cuenta los contextos educativos, sociales, culturales y económicos de las instituciones en las que se desarrolló la investigación, haciendo que esta fuera pertinente y que contribuyera con el desarrollo de habilidades integrales de los estudiantes. Las estrategias utilizadas son diversas puesto que se buscaba cubrir las necesidades de los estudiantes y de los docentes que no poseían las herramientas para trabajar las didácticas flexibles en inclusión.

Los docentes o maestrantes en educación indagaron sobre cómo cubrir las brechas que se presentan en el sistema educativo, para ello revisaron la normatividad en aras de comprender los esfuerzos que han hecho los gobiernos nacionales y locales por incluir a las personas con necesidades especiales, mejorar la calidad educativa y evitar la deserción.

Los instrumentos más frecuentes en la investigación fueron las entrevistas, el diario de campo y las pruebas diagnósticas, también las guías y talleres contribuyeron en la consecución de los datos, siendo estos relevantes porque enmarcaron las necesidades específicas de los diferentes contextos en que se aplicaron, esto permitió una mayor acogida del proyecto.

1.2 Antecedentes de investigación

Conforme la sociedad cambia, debe hacerlo también la escuela; entonces en una sociedad cada vez más diversa, la escuela debe ofrecer programas flexibles que aborden la diferencia y aseguren la calidad educativa. En este sentido, Colombia es un país diverso y multicultural que tiene como meta ofrecer una educación que esté acorde a su población, no solo por ser un derecho universal de los niños, sino porque es importante preservar la diversidad que caracteriza al país. Muchos han sido los esfuerzos y, sin embargo, se ha hecho evidente que superar la diferencia social y las desigualdades no ha sido tarea fácil.

Esta investigación pretende fortalecer la enseñanza-aprendizaje a través del diseño de estrategias didácticas flexibles que puedan usarse en distintas instituciones escolares en el país, para ello se hizo necesario hacer una revisión exhaustiva del estado del arte alrededor de la inclusión escolar no solo en la ciudad de Bogotá, sino en Colombia y en Latinoamérica, entendiendo que el ser humano, en su naturaleza, es diverso, no solo por las cuestiones culturales que moldean su manera de ser en el mundo, también por su formas de aprender de él, de moverse en él y de conocerlo. Se abordaron algunas tesis de maestría y doctorado en educación o áreas afines que reflexionan en torno a los procesos de inclusión.

Fueron consultados 16 repositorios de diferentes universidades, entre ellas: Universidad Antonio Nariño, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad La Gran Colombia, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Santo Tomás, Universidad Libre, Universidad de La Sabana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de los Andes, Universidad Latinoamericana, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de São Paulo, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Estadual de Campinas, Universidad de Tarapacá (UTA), Universidad Internacional del Ecuador.

Tabla 1.

Trabajos consultados en los diferentes repositorios universitarios.

AÑOS	TESIS CONSULTADAS MAESTRÍA	TESIS CONSULTADAS DOCTORADO
2015- 2016	7	-
2017-2018	12	-
2019-2020-2021	8	2

Nota. Los trabajos consultados en su mayoría son de maestría. Fuente: Grupo de investigación.

Específicamente Bogotá, la capital colombiana es entendida como centro económico y la ciudad de las oportunidades en el país, así que es quizá uno de los lugares más diversos en términos culturales por su alto índice de migración. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en su nombre, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) le ha apostado a superar las brechas de desigualdad para mejorar el acceso y la permanencia de los niños y niñas en el sistema escolar que ofrece la ciudad, para esto ha mejorado la infraestructura de las instituciones, ha ofrecido la oportunidad a los docentes de contratación con el Estado a que accedan a planes de estudio que los actualice y prepare para los nuevos retos de la educación del siglo XXI, siempre pensando en ofrecer una educación de calidad a la primera infancia, a la población con discapacidad y a la población en condición de vulnerabilidad.

En este orden de ideas, Guillermo Enrique Palencia Mendoza (2019) realizó el *Estudio sobre referentes conceptuales en prácticas evaluativas que posicionan a estudiantes con dificultades de aprendizaje en matemática*. Su objetivo principal fue analizar los referentes conceptuales en las prácticas de evaluación del aprendizaje de las matemáticas para comprender las dificultades de aprendizaje que podían tener los estudiantes de Básica Secundaria del IED Darío Echandía; se hizo un estudio de carácter interpretativo orientado a la búsqueda de elementos que pudieran relacionarse con las dificultades encontradas en el

aprendizaje de esta área. Se trabajó específicamente con dos estudiantes de los grados sexto y séptimo de Básica, que presentaban bajo rendimiento académico en el área de matemáticas y que desde la Básica Primaria tenían acompañamiento escolar con el departamento de psicología de la institución.

Por su parte, Paola Andrea Mora Alejo (2019) realiza una investigación cualitativa en la que aplica distintos instrumentos con los cuales logra evidenciar cómo los docentes de la Institución Rural Pasquilla desarrollan diferentes prácticas educativas inclusivas con estudiantes con discapacidad intelectual en Básica Primaria y Secundaria, y describe sus avances tras la intervención en los procesos cognitivos. Este trabajo propone diversas estrategias que se pueden implementar al interior de las prácticas educativas y orientan el objetivo general de esta investigación.

El trabajo realizado por Diana Fernanda Castaño Suárez y Johann Germán Garzón (2016) en la IED República de Panamá de la localidad de Barrios Unidos, pretendía aplicar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para incluir a la población en situación de discapacidad auditiva; en ella participaron los estudiantes sordos de Bachillerato, todos en extraedad escolar. El objetivo principal fue identificar los procesos desarrollados en la población escogida determinando las prácticas, la perspectiva y el posicionamiento. A través de encuestas semiestructuradas y la recolección de narrativas autobiográficas, se pudo determinar que el uso de dichas tecnologías aporta al desarrollo de procesos de interacción y de participación en contextos diversos.

Por su parte, *Cuatro miradas distintas a la inclusión escolar* de Hosiery Rodríguez Mondragón (2016), es una investigación realizada en una institución de carácter oficial ubicada en la UPZ 86 Porvenir. La institución cuenta con aproximadamente 5.000 niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNAJ) estudiantes, pertenecientes a los estratos 1 y 2, con dos sedes y dos jornadas escolares. Tras realizar la caracterización de la población en estudio, en el año 2013

se encontraron 29 estudiantes con discapacidad intelectual y física distribuidos en las dos jornadas escolares. La investigación se desarrolló con la metodología investigación acción; al final, el documento describe la experiencia de una de las orientadoras desde la propuesta de Montero y León (2002). La investigación se enfocó en cuatro estudiantes con situaciones críticas de aprendizaje, los resultados arrojados confirmaron que la escuela debe ser promotora de los derechos humanos y que sus esfuerzos deben estar encaminados a la implementación de diversas estrategias inclusivas que garanticen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de capacidades en la escuela inclusiva realizado por Lady Viviana Ramírez Orrego (2020) en la ciudad de Bogotá, muestra y analiza, de manera particular, cómo se lleva a cabo la implementación de la educación inclusiva en la ciudad de Bogotá desde el año 1994 hasta el 2017, enfocándose especialmente en el referente poblacional y la inclusión de personas con discapacidad y los retos que esto implica. Para ello, incorporó técnicas cualitativas como la revisión documental y la entrevista semiestructurada, a través de las cuales fue posible establecer que el acceso de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo está determinado por el cumplimiento de la normatividad hasta el año 2009, y posteriormente, por las diversas políticas educativas enmarcadas en la educación integradora introduciendo aspectos de la inclusión para el desarrollo de capacidades en una población determinada.

El trabajo realizado por Ingri Mayerli Porras Becerra, Lady Vanessa Pineda Lee y Viviana Gómez Muñoz (2018) en la ciudad de Bogotá, pretendía analizar el estado del proceso de la educación inclusiva de niños con discapacidad cognitiva en los colegios distritales Alemania Unificada, el Porvenir y Marco Fidel Suárez; esta se llevó a cabo bajo un diseño cualitativo de tipo descriptivo, con grupos focales en tres colegios en los que se indagó por los procesos de la educación inclusiva de acuerdo con las categorías de análisis, políticas de inclusión y prácticas pedagógicas manejadas en cada una de las instituciones. Posteriormente, la información fue codificada en matrices para ser analizada y para orientar estrategias

metodológicas que permitieran contribuir en el proceso de inclusión en los colegios objeto de estudio. Esta investigación permite ver cómo es entendida la educación inclusiva y cómo ha sido el proceso de implementación en el sistema educativo oficial.

El trabajo elaborado por Sandra Mónica Rodríguez Chaparro (2016) en la ciudad de Bogotá, titulado *Una secuencia didáctica implementada desde la competencia comunicativa para la inclusión de estudiantes adolescentes con discapacidad cognitiva leve* realiza un análisis general de cómo las instituciones han recibido y trabajado con población diversa. La Secretaría de Educación ha conformado un grupo con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y los ha vinculado a los colegios oficiales con el fin de garantizar su derecho a la educación, sin embargo, han pasado desapercibidos en las aulas de clase lo que aumenta su vulnerabilidad. Para desarrollar la investigación se abordaron supuestos teóricos afines a la inclusión y a la discapacidad cognitiva; posteriormente el trabajo estuvo orientado hacia el desarrollo de competencias comunicativas con la aplicación de una secuencia didáctica a los estudiantes con discapacidad cognitiva leve de grado séptimo.

Luz Dary del Rocío Arbeláez y Biviana Andrea Torres Castañeda (2016) trabajaron en la *Implementación de una estrategia didáctica basada en la Pedagogía Adaptativa en el proceso de inclusión escolar en el aula* de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención (TDA/H) de básica primaria en el Colegio Restrepo Millán. El proyecto buscaba establecer estrategias didácticas que apuntaran a una verdadera inclusión de la población con TDA/H, de manera que los estudiantes pudieran mejorar su rendimiento escolar y sus relaciones interpersonales. La investigación se desarrolló en tres momentos: primero se hizo un prediagnóstico de la investigación tras la remisión de un estudiante a Educación Especial y Orientación, y luego de recibir su respectivo diagnóstico clínico; luego las investigadoras hicieron una revisión literaria en la que se examinaron cada una de las categorías que daban dirección al estudio; finalmente, la etapa post-investigativa consistió en la ejecución de la

propuesta en el aula y la evaluación del proceso de inclusión para verificar los cambios en los estudiantes en cuestión.

Esta serie de trabajos realiza aportes valiosos a la investigación al tema que trata ya que parten de la experiencia docente en el aula y evidencian la intención que tienen las instituciones de implementar la inclusión escolar desde el marco normativo legal, pero hacen especial énfasis en la necesidad de elaborar estrategias didácticas flexibles acordes a los diagnósticos clínicos de los estudiantes para hablar no solo de integración en la escuela, sino de una verdadera inclusión, en la que cada sujeto se siente protagonista de su propio proceso.

La inclusión no solo aborda temas que se relacionen con discapacidad o problemas específicos de aprendizaje, también aborda el componente cultural y el derecho a mantener su creencias y tradiciones que lo diferencia en la sociedad. *Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar* es el trabajo realizado por Mateus Cifuentes, Luz Eliana; Vallejo Moreno, Diana Marcela; Obando Posada, Diana Paola y Fonseca Durán, Laura Milena (2017); buscaba, en un centro educativo que ya estaba implementando la educación inclusiva, identificar la manera en la que era percibida la cultura y cómo la comunidad académica entendía las prácticas inclusivas. En la investigación participaron 71 personas con las que se definieron las escalas de cultura y las prácticas inclusivas del índice de Inclusión de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn y Shaw (2002); a través de entrevistas semiestructuradas se llegó a la conclusión de que la percepción de inclusión de la mayoría de los miembros de la comunidad educativa coincide, sin embargo también se hizo evidente que los padres de estudiantes con discapacidades no notaron las práctica inclusivas en las que participaron sus hijos.

Ossa Reyes, Daniela. (2020) en su trabajo *Experiencias de niños y niñas de transición en la educación inclusiva en Bogotá: la valoración de las diferencias para reducir la discriminación* tuvo como objetivo explorar la experiencia en torno a la inclusión de los

estudiantes de dos aulas del grado transición que cuentan con niños con discapacidad y que pertenecen al programa de inclusión institucional en un colegio de Bogotá. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, con alcance exploratorio y un diseño evidentemente etnográfico; la recolección de los datos se realizó a través de diarios de campo, observaciones y talleres; y la información recolectada se categorizó en matrices que facilitaron su clasificación y organización. Al finalizar la investigación, se evidenció que de no ser preciso el proceso de inclusión, es posible que termine como objeto de discriminación y que el conocer y aceptar las diferencias da la oportunidad de apreciar y valorar las personas con diversidades.

La experiencia en Bogotá está también inspirada en la experiencia y los esfuerzos de otros países de la región, así que la práctica de instituciones escolares en Latinoamérica es también fundamental para esta investigación pues sus aciertos y desaciertos en los procesos de inclusión han motivado una serie de cambios, de políticas y de normatividad educativa que propenden por un verdadero reconocimiento de la diferencia y el posterior ofrecimiento de oportunidades para el desarrollo individual.

Derlyn Ginneth Herrera Mahecha (2016) es la autora del trabajo titulado *Inclusión educativa desde un enfoque sociocultural, apuestas a una propuesta pedagógica*, realizado en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía (IED) con el objetivo de fortalecer el proceso de inclusión educativa a través de un enfoque sociocultural y con el apoyo de la comunicación aumentativa en el grado primero. El diseño metodológico implementado fue la investigación acción-participación, en la que la entrevista y el diario de campo fueron los instrumentos de recolección de la información; este proceso se dio en tres fases: fase I investigación participante, fase II Investigación Participativa y la fase III acción participativa. La investigación encontró que la educación inclusiva presenta necesidades en los procesos educativos dentro de un enfoque social y recalca la importancia de que toda la comunidad educativa brinde las oportunidades de aprendizaje y participación a todos sus estudiantes.

La tesis de Angélica María García Castillo (2020) titulada *Experiencias educativas que acogen la alteridad y las diferencias. El caso del Liceo VAL*, se realizó en el Liceo Vida, Amor y Luz, institución educativa privada, ubicada en la localidad de Barrios Unidos de la ciudad de Bogotá. Esta institución se declara cómo escuela que acoge las diferencias y es reconocida por la adaptar su currículum a las necesidades de cada estudiante tomando en cuenta sus capacidades y sus ritmos de aprendizaje. Se realizó un estudio cualitativo basado en la perspectiva etnográfica del estudio de caso, a partir de una epistemología del sujeto conocido con un diseño flexible, se hizo la revisión de documentos institucionales, normativos y legales para comprender cómo se entendía la inclusión y cómo se gestionaba dentro de la Institución, todo el proyecto se desarrolló desde la observación participante, con entrevistas en profundidad y etnográficas. Se pudo determinar que efectivamente se requiere que las instituciones educativas reconozcan las diferencias de sus educandos y los contextos en los que ellos se encuentran, que es necesario continuar las discusiones alrededor del término “inclusión” para deconstruirlo y reformarlo y que el éxito del proceso solo es posible con la vinculación y compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar.

Jéssica Munhoz Araujo (2018) presenta *Prácticas de diferenciación pedagógica en la red municipal de São Paulo*, una investigación que surge del fracaso escolar que se ha venido presentando en la implementación de los programas de inclusión en muchas instituciones; buscó analizar las prácticas de los docentes en las aulas cuando trabajan con población diversa y se ven en la necesidad de flexibilizar sus propuestas pedagógicas. Para ello participaron los estudiantes de los grados primero, segundo y tercero de primaria. Como resultado se pudo evidenciar que los docentes reconocen que las estrategias implementadas no deben ser diferenciadoras para los estudiantes, sino que se debe comprender que no todos los niños aprenden al mismo ritmo pues sus niveles cognitivos son diferentes y que el ser humano tiene

habilidades e intereses diversos, por lo tanto, la educación debe garantizar la flexibilización y las oportunidades para satisfacer las necesidades de cada individuo.

Andrade Albán, Jorge Rodrigo y Galarza Lozada, Ángel Marcelo (2018) en la investigación *El desarrollo profesional docente y la inclusión educativa en los estudiantes de la Unidad Educativa Ambato en el período académico 2016-2017*, desarrollada en la Unidad Educativa “Ambato” en la provincia de Tungurahua - Ecuador, buscaron analizar los procesos de desarrollo profesional docente y su influencia en la incorporación de una cultura inclusiva en una escuela que recibe estudiantes tanto de zonas rurales como urbanas, algunos con necesidades especiales. Se trabajó desde el enfoque mixto y se realizaron encuestas estructuradas, después del análisis de la información no se evidenciaron oposiciones en la atención de estudiantes con NEE, en dicha institución se ha logrado hacer una inclusión verdadera, efectiva, no discriminatoria en la que se atienden las necesidades de todos los estudiantes a través de estrategias ideadas por los maestros.

La capacitación en educación inclusiva de los docentes y su incidencia en la inclusión de los niños con necesidades especiales asociadas a una discapacidad de la Unidad Educativa Particular León Becerra de Núñez Ramírez, Judith del Carmen y Arroyo López, Mayra Isabel (2017) buscaba analizar los procesos de capacitación docente en el tema de la inclusión y su incidencia en la calidad del servicio educativo prestado. Tras aplicar una serie de entrevistas a los docentes y analizar, interpretar y sistematizar los datos, se pudo determinar que existe, claramente, una relación entre la capacitación que recibe el docente y el proceso de enseñanza de los estudiantes en la institución, y que las prácticas incorrectas en el aula no proporcionan procesos asertivos.

Carolina Campusano Torres (2020) realizó el *estudio descriptivo de prácticas de planificación desde el punto de vista curricular y de evaluación realizadas por docentes en un establecimiento educacional con programa de integración escolar*; en él pudo analizar cómo

los docentes de aulas regulares presentan dificultades para hacer un diseño curricular que se corresponda con los ritmos de aprendizaje, características y conocimientos previos de los estudiantes, sobre todo por el poco conocimiento conceptual que se tiene sobre la educación inclusiva.

Cristian Raúl López Jamett (2018) hace una *propuesta de fortalecimiento de capacidades pedagógicas para el desarrollo de prácticas inclusivas*, basada en el modelo de enriquecimiento para toda la escuela de Joseph Renzulli, esta investigación se realiza teniendo en cuenta la necesidad de facilitar herramientas teórico-prácticas a los docentes que les permitan identificar a los estudiantes con capacidades diversas en las aulas y aportar estrategias que permitan el aprovechamiento de sus habilidades y talentos, sin descontextualizar al grupo completo de trabajo, lo cual se articula con los principios de la educación inclusiva.

Isadora Paz Espinosa Cerda (2019) desarrolla la investigación *significaciones de la experiencia escolar de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales: Acceso y permanencia en la Educación Media Municipal*, el objetivo de la investigación fue analizar los impedimentos y favorecedores en el trabajo con estudiantes con NEE en la educación media. En sus principales hallazgos se pudo determinar que el acceso a las instituciones educativas es fácil, pero que hay altas exigencias académicas y poco acompañamiento a los estudiantes con NEE que además tienen dificultades para establecer relaciones entre pares por lo que hay una marcada tendencia a la soledad.

Adriana Leiva Ramírez (2018) presenta *La educación inclusiva de los niños con ceguera o baja visión en el preescolar, un estudio de caso*, con esta investigación pudo concluir que los estudiantes con ceguera o baja visión presentan dificultades para acceder a la educación ya que no hay condiciones que garanticen su proceso y permanencia escolar: faltan materiales, recursos y docentes capacitados en la inclusión de esta población, las instituciones tienen muchos más estudiantes de los que pueden atender en el aula, las metodologías implementadas

no responden a las necesidades expuestas y no en todos los colegios existen aulas especializadas.

La tesis titulada *Hacia una educación infantil más inclusiva: documentación cómo centrarse en la educación de todos los niños* de Marine Falco (2020) evidencia que la gran mayoría de los docentes documentan sus prácticas educativas y que eso les permite determinar, de forma minuciosa, los aspectos claves que deben tomar en cuenta para la planeación y organización pedagógica al interior de las aulas y de como todos los contextos son generadores de conocimientos.

Lisiane Fonseca Diogo (2016) trabajó en *Inclusión escolar: sala de recursos multifuncional y currículo: tejido aproximaciones*; el objetivo de la investigación giró en torno a la importancia de conocer al estudiante e identificar sus potencialidades y limitantes en espacios significativos. Se analizó cómo la utilización de salas multifuncionales para estudiantes con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades contribuyen en las diferentes dinámicas para trabajar con esta población; también revisa cómo acciones cotidianas, nuevas, diferentes y transformadoras aportan en la obtención de resultados satisfactorios y garantizan el acceso de los niños al conocimiento.

Samara Gurgel Aguiar (2016) reflexiona sobre *El alumno "en inclusión" en el discurso docente*. En la investigación se analizó el impacto de las relaciones entre docentes y alumnos. Se hicieron entrevistas en seis escuelas, una privada y cinco públicas, en la que participaron los docentes y un coordinador de la sección de infantiles. Lo arrojado determinó que el estudiante es considerado persona ideal y que es necesario ver la educación de manera más heterogénea. Los programas de inclusión requieren que se tengan en cuenta los aspectos físicos y los modelos educativos. Se pudo determinar también que algunas escuelas no admiten estudiantes de inclusión por falta de cupos escolares para este tipo de población.

Vanessa Días Bueno de Castro (2020) habló del *Financiamiento de la educación especial en la ciudad de Campinas-SP en el período 2012-2017*. El objetivo de la investigación fue el de evidenciar cómo se gestionan los recursos para la atención de estudiantes en condiciones diversas en las instituciones educativas públicas y privadas. Muchas fundaciones filantrópicas, confesionales y comunitarias sin fines de lucro, pero con programas para la atención de la educación especial aportan recursos importantes a algunas instituciones para lograr la inclusión escolar.

Esta revisión abordó entre tantos temas, los conceptos de inclusión, sus formas, limitantes, necesidades específicas, efectividad, práctica y evaluación, la pertinencia de la capacitación docente, los problemas de acceso y permanencia del estudiante en la escuela, el diseño de propuestas didácticas flexibles, las relaciones docente-alumno, etc. todos fundamentales para el desarrollo de la presente investigación.

1.2 Descripción y formulación del problema

La inclusión busca ofrecer oportunidades para la realización individual de todas las personas sin importar sus condiciones, por lo que esta debe ser el propósito del sistema escolar en aras de contribuir a la conformación de una sociedad más humana, justa e igualitaria como ha sido planteado desde la declaración de los Derechos del Niño en el año de 1959. Desde una perspectiva generalizadora, la inclusión es entonces una respuesta a la diversidad pues brinda las oportunidades para que todas las personas alcancen una vida plena, independientemente de sus habilidades, discapacidades o cultura; la inclusión a nivel educativo es vista como la manera de lograr una sociedad más humana, justa y solidaria.

Ahora bien, la inclusión educativa muestra que algunos estudiantes sufren de discriminación, sobre todo aquellos en condición de vulnerabilidad, con discapacidad, diversos o con capacidades diferentes; también son evidentes casos de discriminación por etnia, origen

y orientación sexual. Esta situación genera mayor vulnerabilidad y trastornos emocionales que conllevan a la inequidad y a la injusticia (Medina 2018).

Según Skliar (2015) los desafíos que enfrenta la educación inclusiva son preocupantes por las cifras que existen en Latinoamérica, pues no hay datos concretos sobre la situación educativa de niños y jóvenes con alguna discapacidad; según el autor esto se atribuye al poco interés que los gobiernos han mostrado y las deficientes políticas públicas de algunos países alrededor de la diferencia y la diversidad no permiten ni siquiera saber cuánta población requiere de atención especial ni dónde se ubican. Es decir que hay “una disociación entre el lenguaje jurídico y la responsabilidad ética ligada a la educación inclusiva” (p, 35), aunque se habla de educación para todos e inclusión en el ámbito escolar, esto no pasa de ser un formalismo que no trasciende a la realidad que viven niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad.

De hecho, desde el punto de vista pedagógico y como ciencia que permite la reflexión del quehacer docente, la pedagogía debe apuntar a reflexionar sobre la educación inclusiva y, sobre todo, analizar cómo los docentes atienden estudiantes en su diversidad, también cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias desde el punto de vista didáctico, lo que conlleva a re-pensar las propuestas y estrategias para cubrir las necesidades que trae la educación inclusiva.

Colombia es un país diverso, multiétnico y pluricultural (Art. 7 de la Constitución Nacional) en el que son evidentes las desigualdades sociales. La educación como derecho fundamental del Niño debe generar oportunidades de acceso al sistema escolar por lo que se hace urgente la revisión de los procesos de inclusión en las escuelas para reconocer, desde diferentes ámbitos educativos, las dificultades que hasta ahora se han presentado y así diseñar didácticas flexibles y afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas.

Año tras año, el MEN apunta a una educación de calidad en la que la prioridad son los niños y niñas de escasos recursos, por ello ha apostado por una educación inclusiva donde el interés particular se centre en valorar la diversidad cultural de país, lo que conlleva a asegurar uno de los derechos fundamentales que se tiene como ciudadanos -que no necesita de un decreto o ley adicional – el derecho a la educación, por lo tanto, hablar de inclusión es una característica intrínseca de la educación.

Desde la propuesta de investigación Didácticas Flexibles para la Educación Inclusiva se pretendía adelantar un estudio que atendiera a los diferentes ejes que se acercan a la problemática descrita: atender a la población diversa en aras de una enseñanza acorde a sus necesidades y que le permita a cada estudiante desarrollar al máximo sus competencias. Por lo que, para dar inicio al estudio de casos, se debía realizar una consulta exhaustiva de los trabajos monográficos y tesis de maestría y doctorado que aludieran a la inclusión en la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria y secundaria) y la educación media, en distintos contextos educativos tanto en la ruralidad como en la zona urbana.

1.3 Pregunta problematizadora

Para el equipo de investigadores conformado por docentes y estudiantes del programa de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, son claros los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se propone abordar cómo los docentes abordan las diferencias sociales y culturales que se presentan en el aula, y cómo es atendida la población con capacidades diversas. Desde ahí *¿Cómo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas a través del diseño de estrategias didácticas flexibles en diferentes Instituciones educativas del país?*

No obstante, son varios los interrogantes que surgen dependiendo del contexto y las necesidades de cada una de las instituciones educativas involucradas en este proyecto, se intentará poner en conocimiento cada una de las problemáticas presentadas.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas en Instituciones educativas del país a través de estrategias didácticas flexibles.

1.4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar a los estudiantes con capacidades diversas en las instituciones educativas para definir las estrategias a diseñar.
- Identificar estrategias y/o herramientas didácticas implementadas en las instituciones para los procesos de enseñanzas y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas.
- Seleccionar herramientas necesarias que complementen los procesos educativos para la formación de estudiantes con capacidades diversas.
- Implementar las estrategias diseñadas en los contextos educativos para fortalecer los procesos de aprendizaje.

1.5 Justificación del estudio

La escuela hoy presenta una serie de retos que orientan al docente hacia el mejoramiento en los estilos de enseñanza que ofrece; estos retos se plantean esencialmente desde el desarrollo de habilidades orientadas a la trasposición de las situaciones de aula a hechos de la cotidianidad del ser humano, y más cuando se enfrenta a la diversidad socio cultural que abunda en las aulas, partiendo del hecho de que no se atiende solo a estudiantes mal denominados normales, sino que se encuentra con población con capacidades diversas. Es

acá donde surge la necesidad de plantear las comprensiones con las que cuenta el docente para la enseñanza, pues es éste quien facilita el aprendizaje de sus estudiantes y favorece el desarrollo de las competencias necesarias determinadas en los planes de estudio, que dan respuesta a una educación de calidad planteada en el Plan Nacional Decenal de Educación.

Lo anterior permitirá llegar a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se gestan al interior del aula cuando se enfrenta a población diversa, estudiantes con alguna limitación física, mental o psicológica, con diagnóstico clínico que invita al docente a re-pensar su práctica y replantear los procesos metodológicos desarrollados en el aula.

De hecho, la investigación permite crear/diseñar/adaptar herramientas que sirvan como estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje en dichos estudiantes, en aras de fortalecer sus conocimientos.

Lo anterior no es nuevo en el plano educativo, pero abre un espacio que busca dar respuesta a una necesidad global en el ámbito académico en términos de didáctica, atendiendo a lo dicho por Sánchez (2014): "Las didácticas flexibles persiguen la lógica del proceso de aprendizaje del estudiante y no la lógica de los contenidos que serán enseñados "(p.34).

1.6 Limitaciones y delimitaciones EJE 2

Las limitaciones que se presentaron durante la ejecución de las experiencias investigativas estuvieron estrechamente ligadas a los efectos de la pandemia por Covid-19 pues afectaron el seguimiento riguroso de las estrategias.

Durante la contingencia sanitaria, el Gobierno Nacional y en su nombre el Ministerio de Salud, determinó una serie de medidas de protección como la distancia social, cuarentenas obligatorias y autoaislamientos preventivos que restringieron la interacción con y entre los niños. Entonces las instituciones educativas para mitigar los riesgos de contagio y darle continuidad al proceso escolar, optaron por continuar las clases de manera virtual, pero la

sobreexposición a las pantallas de dispositivos digitales durante casi año y medio afectó la socialización de los menores y estancó una serie de procesos que se desarrollan en el aula y en el patio escolar y hoy son tema de discusión y reflexión.

Estas medidas, en el caso de los niños más pequeños, limitaron y restringieron actividades básicas para su edad como el juego, el movimiento, el desarrollo de actividades motrices al aire libre; esta situación produjo ansiedad y desmotivación y afectó el cumplimiento de las actividades académicas; por otra parte, en los niños más grandes, la falta de interacción social causó inseguridad y falta de interés para compartir con sus pares.

Finalmente, y tras la ejecución del plan nacional de vacunación masiva, la mayoría de las instituciones retomaron sus labores académicas en el segundo semestre del año 2021, así que se modificó el cronograma de actividades correspondiente a los ciclos 2 y 3 de la investigación, razón por la cual muchas de las estrategias planteadas, al igual que la sistematización de los datos, se llevaron a cabo durante el primer semestre del presente año.

La delimitación de la investigación se dio en torno a los tres semestres de estudio de los maestrantes, es decir al tiempo correspondiente a las tres fases del curso Proyecto investigativo, de igual manera, se tuvo en cuenta las diferentes situaciones personales que impactaron la continuidad del proceso formativo de los maestrantes.

2. Marcos de referencia de la investigación

2.1 Marco conceptual

Este proyecto buscó entender cómo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas a través del diseño de estrategias didácticas flexibles en diferentes Instituciones educativas del país, por lo cual fue necesario delimitar los conceptos que serían eje de la investigación:

2.1.1 Inclusión

Tony Booth, catedrático de la Universidad de Cambridge y referente mundial de la educación Inclusiva, plantea que la inclusión se constituye en un marco de referencia que orienta la gestión de las culturas, políticas y prácticas inclusivas (2000), que buscan la implementación de políticas educativas abiertas a todos los estudiantes, con la ayuda de currículos flexibles adaptados para atender sus diversas capacidades.

Para Blanco (2006), citado por Cansino 2017, la inclusión se relaciona con las condiciones de accesibilidad y participación, así como con los logros alcanzados por la totalidad de los estudiantes, teniendo especial cuidado con aquellas poblaciones minoritarias o vulnerables, que generalmente son más propensas a la exclusión. En esta vía, la inclusión se convierte en responsabilidad del Estado, del MEN y de todos los entes territoriales y privados relacionados con la educación.

Por tanto, se deben hacer cambios a todo nivel, iniciando con el social en el que la aceptación de las personas con discapacidad en la comunidad; hoy, gracias a los avances investigativos y políticos, se ha conseguido su reconocimiento e integración por lo que pueden convivir y aportar en la construcción de la sociedad sin importar la diferencia y sus particularidades.

Sobre la discapacidad, Padilla (2010), refiere que esta ha evolucionado a través de la historia y que lo hace según el tipo de discapacidad, la posición que ocupa en la sociedad y su respectiva aceptación en ella. Para este mismo autor la discapacidad es entendida como la “restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resultan de una deficiencia” (Pág. 20).

Colombia, según la Constitución Nacional de 1991, protege a las personas en condición de discapacidad y/o vulnerabilidad, inciso 3 del art. 13: “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.

En el informe de Discapacidad e inclusión social en Colombia, elaborado por Correa y Castro (2016), se pone de manifiesto que aunque el Estado tiene como misión que las personas con discapacidad gocen de un trato diferenciado y de protección especial para garantizarles los derechos contemplados en el marco legal y normativo de la Nación, y que actualmente, se ha avanzado en el registro y ubicación de las personas con discapacidad, aún existen grandes retos para que las personas con discapacidad puedan ser caracterizadas según sus particularidades y necesidades, y para que no ocupen un lugar secundario en la priorización de las políticas públicas, programas y estrategias creadas e implementadas por el Estado.

El país debe avanzar en la toma de consciencia para construir nuevos imaginarios sobre la discapacidad y abandonar aquellos en los que se estigmatiza a esta población, asociándolos a enfermedades y limitándolos con acciones de caridad, el cambio debe contribuir a pensar desde la diversidad a los sujetos de derechos y ciudadanos de derechos, interconectado con una vida digna y justa.

2.1.2 Educación inclusiva

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2005), en su informe de Orientaciones para la inclusión, define “La educación inclusiva como la respuesta a la participación en los aprendizajes con el fin de cerrar las brechas de la exclusión, haciendo responsable a los sistemas educativos para realizar las adecuaciones pertinentes y lograr una verdadera inclusión para todos”.

La UNESCO refiere también, que la educación inclusiva se entiende como el proceso que busca identificar y responder a la diversidad de necesidades de los y las estudiantes a partir de una mayor y mejor participación en los procesos de aprendizaje, las culturas y las comunidades, minimizando la exclusión en el sistema educativo. Pues, cada estudiante cuenta con capacidades, características, intereses y necesidades de aprendizaje particulares. Es en esta medida que los sistemas educativos deben generar didácticas para responder de manera adecuada a los y las estudiantes con capacidades diversas.

Según Castro (2015), la educación inclusiva reconoce el derecho a ser diferente y que la diversidad existe, y esta se debe tener en cuenta para preparar el sujeto para una vida en sociedad, con derechos y deberes, asegurando el acceso, presencia, participación, permanencia, éxito y logro. Lo que muestra, que la inclusión contempla la búsqueda de estrategias por parte de docentes e instituciones educativas para que todos los estudiantes desarrollen o potencialicen sus capacidades, eliminando las barreras estructurales y los estigmas en todos los ámbitos de la sociedad.

Por otro lado, la educación inclusiva en Colombia es definida, por el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2020), como:

“Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente 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.”

La educación inclusiva para el MEN (2007) es una política que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, el fomento a la permanencia y a la educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención apropiada. Por lo tanto, el "programa de educación inclusiva" es una actividad articulada a la política de mejoramiento de la calidad desde los planes de apoyo al mejoramiento. Su fundamento es reconocer que en la diversidad cada persona es única y que la educación inclusiva es el vehículo para alcanzar la meta de educación para todos.

El Ministerio de Educación Nacional - MEN ha creado políticas en torno a la inclusión, entre ellas, la Revolución Educativa (2003), que da prioridad a la educación de las comunidades vulnerables, incluyendo a personas en condición de discapacidad. En el marco de esta política, se busca transformar la gestión escolar, con el fin de garantizar la educación a los estudiantes que requieran especial atención, con capacidades diversas, discapacidades físicas y/o mentales, cognitivas, discapacidades múltiples, entre otras.

Según Skliar (2019) los cambios en la educación parten desde la mirada a la diferencia relacionada la cultura, el tiempo, el espacio, la lengua, la mismidad, la lengua y en general, la humanidad. Por tanto, la "atención a la diversidad" no solo se trata de considerarla un cambio que es real, objetivo y ya modelado en su totalidad, pues estas personas al contrario de lo que se espera, siguen siendo objeto permanente de hostilidad, muchos no tienen aún acceso a la escuela, se les niega la oportunidad de usar su propia lengua y son víctimas de violencia dentro de los planteles, incluso cuando se pretende continuar con una evaluación homogénea y un currículo rígido e igual para todos, negando el derecho a la diferencia.

Es así como la inclusión educativa significa atender con calidad, pertinencia y equidad a la población con capacidades diversas, de manera que los estudiantes se puedan ir adaptando al sistema educativo, mientras se emplean estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras,

que reconozcan y valoren sus diversos estilos de aprendizaje, sus capacidades y sus habilidades, y que su avance se pueda evidenciar a través de evaluaciones pensadas para medir el desarrollo de los diferentes niveles de competencia. La inclusión educativa busca identificar y minimizar los obstáculos, haciendo uso de diferentes recursos para que los estudiantes en condiciones diversas construyan conocimiento y logren integrarse de manera adecuada a su entorno participando de las dinámicas de este.

2.1.3 Didáctica

Según Amos la “didáctica tiene su función como método pedagógico al fin de alcanzar el objetivo de que los alumnos a quien se les enseña obtengan un aprendizaje de manera adecuada a través de diversos métodos, la cual se puede aplicar en la enseñanza”. Otros autores como Díaz (1998), la definen como una disciplina que antecede la pedagogía desde sus postulados históricos y que se constituye desde un enfoque social que pretende una educación para todos sin distinción alguna. De la misma manera para las autoras Bolaños y Zúñiga (1998) la didáctica es la disciplina teórico – práctica que orienta los procesos de enseñanza aprendizaje que involucran al docente y a los y las estudiantes. La didáctica es, entonces, un campo que facilita una reflexión dentro de los parámetros epistemológicos, científicos y de influencia social de la educación.

Como podemos ver la didáctica se convierte en el pilar fundamental para todo docente, ya que es la base para su enseñanza, y mediante ella se puede llegar a todos los estudiantes sin excepción, dejando de lado la discriminación y facilitando el aprendizaje al estudiante con algún tipo de discapacidad.

2.1.4 Didácticas flexibles

Según Zubiria (2004), para lograr dinamizar las prácticas educativas, es necesario una planificación curricular con diseños universales de aprendizaje y con didácticas flexibles que permitan eliminar las barreras de acceso a los contenidos, pues estas limitan los procesos de

enseñanza y aprendizaje, así que son fundamentales la flexibilización y la diversificación curriculares.

La flexibilización curricular es una estrategia que transforma las prácticas educativas, a partir de la modificación y adaptación de los currículos; lo que implica la transformación o supresión de logros e indicadores de logro (Acosta, 2010). Por tanto, un currículo flexible debe tener en cuenta la diversidad escolar, sus intereses, sus necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje, es decir que toda propuesta debe estar orientada a potencializar y desarrollar las capacidades individuales.

El MEN (2017) cuenta con un portafolio de modelos educativos diseñados con estrategias escolarizadas y semi- escolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica y articulación de recursos pedagógicos que, con la formación de docentes y el compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y la permanencia de esta población en el sistema educativo.

Es preciso establecer un referente sobre las muchas estrategias y acciones que debe tomar la escuela para responder a las demandas de la diversidad. Así como lo refiere Boggino (2010), “es posible, generar políticas institucionales que promuevan el respeto por las diferencias, la diversidad subjetiva, social y cultural, que atiendan a la diversidad, que posibiliten la integración y la inclusión escolar a todos los sectores de la población y que, en última instancia, promuevan la democratización de la propia escuela” (Pág. 51).

En ese sentido, se identificó la necesidad de tener metodologías flexibles que respondan a la diversidad en el aula, pero también que consideren las características propias de los estudiantes pues no todos tienen los mismos ritmos de aprendizaje por diferentes circunstancias: psicosociales, asociadas a problemas de desplazamiento, situaciones de discapacidad, de diferencia cultural, entre muchas otras que pueden surgir.

Por otro lado, las estrategias flexibles no solo deben garantizar los ajustes razonables que implica el diseño e implementación de Planes Individuales de acuerdo a los Ajustes Razonables - PIAR en cuanto al currículo, planes de área y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes - SIEE, sino que también deben ir acompañadas de una transformación en el rol del docente, quien más allá de ser agente dinamizador de saberes, se ha de convertir en el responsable de transformar el ambiente de aula y en gestor de nuevos climas de aprendizaje que consideren las diversas formas de aprender de los estudiantes.

2.1.5 Práctica docente y didácticas flexibles

El docente desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de los estudiantes como mediador no solo entre el conocimiento y el estudiante, sino entre este y su comunidad, pues a través de sus estrategias y acciones, logra que el proceso de formación sea integral, motivando la reflexión, la socialización y la comunicación entre la comunidad educativa. En el quehacer del docente se involucra mucho más que su saber, entran en escena la disciplina, el liderazgo, el trabajo en equipo y colaborativo, además es quien debe reconocer el conocimiento previo que traen sus estudiantes, sus características, no solo personales, sino familiares, económicas, culturales y todos los aspectos que condicionen su forma de ser.

Para Barragán (2012) “los buenos maestros son siempre buenas personas” y lo más importante, se comportan como seres humanos con sus estudiantes, sin que por ello renuncien a la exigencia y al rigor de su labor; en su análisis sobre la práctica pedagógica, el autor encuentra que otros han investigado este mismo tema y tienen esta misma percepción sobre los maestros, además señalan que ellos asumen su profesión como estilo de vida más allá de entenderla como una simple labor.

Los maestros tienen el poder de transformar el mundo de sus estudiantes, puesto que en muchas ocasiones son los únicos que saben qué pasa realmente con ellos, no solo en sus vidas académicas, sino en la personal y familiar, de ahí la postura de Barragán cuando cita a Bain

(2007) y dice que según su investigación, los maestros tienen éxito porque su labor les importa y además: saben “cómo aprendemos, preparan de manera singular las clases, confían en sus estudiantes, dirigen sus clases” saliéndose de lo tradicional, se evalúan rigurosamente al igual que a sus alumnos y como ya se había mencionado, son cercanos a sus estudiantes, se preocupan no solo por su aprendizaje, sino por su bienestar. Estas cualidades hacen que los maestros en su práctica docente logren aprendizajes significativos en sus estudiantes.

2.1.6 Didácticas flexibles en los procesos de enseñanza según las diferentes áreas de aprendizaje

En la práctica pedagógica, el docente está en una constante búsqueda de estrategias que favorezcan la construcción del aprendizaje del estudiante, al que reconoce como un sujeto que posee habilidades para interactuar con el entorno, y construye su didáctica a partir de la experiencia en el aula. Esto supone que la población con la que se realizan las actividades, atendiendo a la subjetividad y condición particular de cada estudiante, obtendrá distintos niveles de comprensión y construcción sobre aquello que aprende, los logros serán distintos, pero serán suyos, como plantea Anijovich (2009), se trata de una educación en la que “reconocer las diferencias, en definitiva, es la mejor forma de incluir a todos y de intentar que nadie quede afuera”.

Comprender el aula desde lo que propone el autor anterior, permite retomar algunas formas de promover la autonomía en los estudiantes, estas son: trabajo cooperativo, tomar decisiones (discriminación de opciones), enseñar hábitos de estudio y de trabajo (organizar y planificar tareas que se convierten en rutinas).

Así las didácticas flexibles se adaptan también a los diferentes campos del saber.

2.1.7 Matemáticas

La Didáctica de las Matemáticas es considerada como una disciplina importante en los procesos de enseñanza – aprendizaje; su objetivo principal es identificar el significado que los

estudiantes le dan a los términos y símbolos matemáticos, a los conceptos y proposiciones. En los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) deducen que el pensamiento numérico se adquiere mediante un proceso evolutivo de acuerdo con la edad de escolaridad en la que poco a poco el estudiante establece relaciones y crea significados a partir de la codificación y la descodificación de símbolos.

Las matemáticas son quizá la parte más compleja en la vida escolar pues los estudiantes se enfrentan a nuevos lenguajes que representan también el mundo real, pero que se presentan de modo abstracto. Las dificultades de aprendizaje en esta área del conocimiento están generalmente asociadas a factores y trastornos de orden neurológico o de neurodesarrollo, y en otras ocasiones, a dificultades de orden lingüístico.

En este orden de ideas, la discalculia es una dificultad específica de orden neurobiológico con distintas variantes que comprometen la comprensión del símbolo y del signo para hacer cálculos matemáticos, generalmente estos estudiantes no interpretan datos. Las dificultades van desde no poder nombrar números y cantidades (d. verbal), dificultades para enumerar, comparar y manipular objetos matemáticos (d. practognóstica), dificultad para escribir los símbolos (d. gráfica), dificultad para leer el símbolo (d. léxica), incapacidad para hacer operaciones mentales y comprender conceptos abstractos (d. ideognóstica), hasta la alteración en la ejecución de operaciones y cálculos numéricos (d. operacional).

Es importante recordar que la enseñanza de las matemáticas se corresponde con el desarrollo cognitivo del ser humano, es decir que tiene que ver con la maduración neurobiológica y es precisamente esta condición la que marca el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y, por ende, la didáctica debe flexibilizarse porque no todos los cerebros maduran al mismo ritmo ni a la misma velocidad. En el proceso de enseñanza- aprendizaje cada contenido, cada competencia hace parte de una secuencia lógica puesto que se requieren preconceptos para acercarse cada vez más a conceptos más abstractos.

Los estudiantes se preparan para la resolución de problemas, pero algunos se encuentran con barreras para poder encontrar a través de un proceso analítico, la respuesta a un problema. La dificultad en esta parte de las matemáticas, generalmente se relaciona con la falta de comprensión lectora, la dificultad para aplicar fórmulas y seguir reglas, también para traducir el lenguaje matemático y comprenderlo, la gran mayoría de las veces asociado a otros trastornos como dislexia o como el déficit de atención y la hiperactividad TDA/H que hacen que el estudiante salte, olvide o cambie los signos.

2.1.8 *La lectura y escritura*

Ferreiro afirma en su libro *La escritura antes que la letra*, que “la adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar (es decir, como un aprendizaje que se desarrolla, de principio a fin, dentro del contexto escolar)”. Sin embargo, el lenguaje verbal y los símbolos lingüísticos orales se aprenden desde la temprana edad en la interacción con otros.

El aprendizaje de la escritura y la lectura, como las matemáticas, obedecen a un proceso gradual y continuo en el que el estudiante va adquiriendo habilidades y desarrollando competencias. El proceso lecto-escritor comienza con la etapa logográfica, en la que el niño asocia imágenes, dibujos, gráficos con palabras e ideas; luego aprende el alfabeto y adquiere una lectura en la que relaciona letras (grafemas) con sonidos (fonemas), aprende a crear, escribir y leer sílabas; para después entrar a la etapa ortográfica, en ella reconoce palabras y comienza la escritura de frases y la lectura de textos cortos; por último, aprende la lectura fluida-expresiva, el niño reconoce la puntuación, interpreta la intención de lo que lee, comprende.

Sin embargo, entre el 5 y el 15% de los estudiantes presentan dificultades en el proceso de lectoescritura, las que pueden ser detectadas a partir de los 4 – 5 años. Antes de diagnosticar a un niño con trastornos propios del lenguaje, es importante solicitar una valoración de visión

y audición para descartar que haya alteraciones de orden físico, problemas emocionales o de orden neurológico que estén interfiriendo en el proceso lectoescritor; también sería importante prestar atención a la motricidad, lateralidad, la memoria, la atención, el seguimiento de instrucciones para verificar si es necesario otro tipo de valoración.

El trastorno más común de lenguaje es la dislexia, esta supone dificultad para identificar los sonidos del habla, codificarlos y decodificarlos. Estos niños generalmente tienen una lectura lenta y dificultosa, con poca precisión, les cuesta comprender lo que han leído por lo que no retienen información inmediata, omiten sílabas, cambian palabras; por su parte en la escritura usan frases cortas con muy pocas palabras, hay poca organización textual, sustituyen letras, cometen demasiados errores ortográficos, confunden letras por sonido y por representación gráfica (p-b-p-d-b), se les dificulta separar palabras y sílabas.

2.1.9 Actividad física – educación física

Existen diversas concepciones sobre la actividad física en la bibliografía disponible, Correa (2010) considera que es un concepto multidimensional por su diversidad de significados, manifestaciones y visión cognitiva. Por lo que se hace necesario realizar un acercamiento minucioso que permita construir una concepción propia y establecer posibles relaciones con la educación, los sujetos, procesos de formación, la enseñanza, entre otros. De esta forma, la actividad física es abordada por algunos autores desde la relación con el movimiento, la terapia o la rehabilitación, la discapacidad, como actividad placentera o la disminución de problemas como la obesidad a partir del desarrollo de actividades y, por tanto, la relación con la salud. Las distintas perspectivas sobre este concepto nutren su construcción en tanto permite retomar diferentes ideas y estrategias para ser planteadas en las intervenciones.

Para algunos autores, la actividad física implica acciones sencillas de la vida cotidiana, para Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton, y D., (1990) y José Javier, Alfredo, Miguel y Martínez (2003) esta se refiere a una acción que requiere esfuerzo, tales como lavarse los

dientes, desplazarse para cubrir sus necesidades, realizar actividades domésticas como limpiar, barrer, trapear o hacer deporte. De las mencionadas, vale la pena mencionar que, aunque para algunos resulta fácil desempeñarse en estas áreas y de primera mano, no se comprende su utilidad para desenvolverse con independencia y autonomía en la vida cotidiana. Para una persona que presenta alguna discapacidad, una acción como las referidas puede requerir de un gran esfuerzo o significar un gran logro.

La actividad física mejora de la condición física porque reduce el sedentarismo y fortalece el sistema cardiovascular y muscular, pero también trae beneficios anímicos. Bautista Vallejo (2002) destaca “El juego es una actividad placentera, fuente de gozo. La actividad lúdica procura placer, es una actividad divertida que generalmente suscita excitación, hace aparecer signos de alegría y siempre es elevada positivamente por quien la realiza.”. Entonces, el juego pone de manifiesto las emociones y sentimientos que se generan en las relaciones inter e intrapersonales, y como planea Olarte, también contribuye con el desarrollo de habilidades para la convivencia porque las actividades grupales requieren ayuda mutua, colaboración y distribución del trabajo.

Paralelamente, dentro de los múltiples beneficios que tiene la actividad física, Solís-Aguilar (2019) añade que a través de ella se puede “aprender a seguir reglas, establecer una o más figuras de autoridad, abrirse a los pares y superar la timidez, aumentar habilidades motoras mientras se favorece el crecimiento de músculos y huesos, disminuir el riesgo de obesidad”. En resumen, como dice Correa (2010), el movimiento generado a razón de la actividad física promueve la calidad de vida de las personas y su bienestar.

Por consiguiente, las estrategias didácticas deben apuntar a fortalecer estas habilidades, dado que propende por la interacción entre partes, muchas de ellas vinculadas con el ámbito laboral que es una de las necesidades de la población que se aborda en la presente investigación.

2.2 Marco teórico

Este apartado tiene como propósito principal presentar el sustento teórico y legal que tuvo esta investigación para ayudar a definir sus conceptos claves. Se apoyó en los aportes del Ministerio de Educación nacional - MEN, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, Carlos Skliar, Tony Booth, Plancarte Cansino, Castro, Arnaiz, que abordan, desde una perspectiva crítica, los conceptos de inclusión; también se retomaron las consideraciones y los aportes de Padilla (2010) sobre el modelo de inclusión social, y los aportes sobre discapacidad e inclusión de la Organización Mundial de la Salud – OMS, de la Convención de la Organización de las Naciones Unidas - ONU del 2006 y del Ministerio de la Protección Social y del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados - ACNUR.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* es el más grande avance en materia de derechos, en ella se establece como principio universal que no hay lugar a la discriminación de ninguna índole, que el hombre es en su naturaleza libre y que, por lo mismo, debe ser respetado. En la preparación del documento participaron representantes de cada región en el mundo y fue proclamada en París, el 10 de diciembre de 1948, por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Y es que el origen de la discriminación está en la contraposición de tres conceptos que parecen lejanos, pero que en la realidad y en la convivencia, resultan fundamentales para la construcción de una sociedad: la identidad, la otredad y la alteridad.

2.2.1 Identidad

El término *identidad* ha sido objeto de análisis desde la antigüedad. En la filosofía clásica, se parte del sentido mismo de la palabra *identitas* que traduce que es "igual a uno mismo", es decir que incluye la esencia del Ser (principio ontológico), esta palabra latina era

usada para describir las características y atributos de un objeto, en este caso del *Hombre*, que lo diferenciaban de otros objetos. Parménides entendió al *Hombre* como un concepto universal, definitivo, invariable, estático y fijo: “lo que es, el Ser, puede pensarse; lo que no es, el No-ser, no puede pensarse”, esto presupone que su permanencia e invariabilidad a través de tiempo y el espacio (Stewart, 1999). Para Aristóteles el *Ser* “tiene muchos sentidos, se dice de muchas formas, pero formas que participan de una y primera que las unifica: la entidad, o sea, lo que es en sí” (Hirschberger, 1994). Sin embargo, filosofías posteriores incluyeron los cambios en la esencia, en el Ser, pues la experiencia moldea al hombre y lo hace evolucionar, lo decía el mismo Heráclito al asegurar que el devenir es un rasgo esencial de la realidad.

En la psicología, la identidad se construye desde la idea de que, en esencia el hombre es un ser individual, pero también es un ser social. Como individuo se percibe como una totalidad y como un ser continuo (el mismo a través del tiempo) y en ese sentido le exige a la sociedad ser reconocido en esa “mismidad”, su derecho a ser diferente si bien es igual, en su condición de humano. El *Hombre* se define no solo desde el autoconcepto, sino también desde la carga cultural, sus principios y valores, lo que hace que sea imposible hacer de él una representación precisa y definitiva (Navarrete, 2008).

2.2.2 Otredad

El sujeto como individuo social debe luchar para preservar su identidad frente al *otro* que es visto como diferente, amenaza o como riesgo para el *Ser*, otra identidad que no es necesariamente igual o parecida a la propia. Esta confrontación entre las identidades dio paso a situaciones que en la historia han estado marcadas por el horror, la persecución y la idea de la supremacía que buscaban la homogenización, el sometimiento o la eliminación entre culturas. La *otredad* ya había sido introducida en la filosofía alemana de Hegel, al analizar la idea del *Otro* como parte fundamental para conocerse a sí mismo, aunque no siempre de manera

consciente: “Cada conciencia persigue la muerte del otro”; esto para explicar que el hombre resuelve la diferencia en la dialéctica del amo y el esclavo.

2.2.3 Alteridad

Luego la *alteridad* proviene de la epistemología posterior a Kant. Edmund Husserl (1929) planteó la idea de la alteridad y la empatía para determinar el conocimiento intersubjetivo. Entonces para hablar de conocimiento, parte del postulado del filósofo francés, René Descartes, quien dijo *Cogito, ergo sum* (que traduce pienso, luego existo), para poner de manifiesto que el conocimiento es también subjetivo, puesto que depende del lugar que ocupa el hombre en el mundo y de la manera en la que lo entiende y se relaciona con este (cosmovisión), o sea que es planteado por un sujeto en particular desde la interioridad de la conciencia. Así es que la *alteridad*, como dice Emmanuel Lévinas (1993) surge en “el descubrimiento que el *yo* hace del *otro*, hace surgir una amplia gama de imágenes del otro, del *nosotros*, así como visiones múltiples del *él*”; un descubrimiento necesario para la existencia y la reafirmación del *yo*.

2.3 Marco legal

La segunda *Declaración de los Derechos del Niño* (1959), tuvo como principio el hecho de que “la humanidad le debe al niño lo mejor que puede darle, ofrecerle”, en ella trabajaron los 78 Estados miembros de la ONU y fue adoptada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta declaración reconoció universalmente al “niño (...) como un ser humano que debe ser capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad”, por lo que se reconoció el derecho que tienen todos los niños a recibir una educación en la que no se sientan amenazados ni discriminados por sus condiciones particulares: “5. Derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física”.

Un año más tarde, en el 1960, fue aprobada la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Educación*, que buscó impulsar la promulgación y ejecución de leyes y prácticas para combatir cualquier tipo de discriminación por género, etnia, raza, lengua, religión, posición económica y/o política, nacionalidad... invitando a todos los Estados a proteger la diferencia de sus ciudadanos a través de la formulación, desarrollo y aplicación de políticas que promuevan la igualdad de posibilidades y oportunidades para el desarrollo integral del hombre.

Sin embargo, la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* que se llevó a cabo durante 3 días del mes de marzo de 1990, mostró su preocupación por los índices de educación en el mundo *ad portas* de un nuevo siglo: “más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria; más de 960 millones de adultos –dos tercios de ellos mujeres– son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo; más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales; más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales”. Entonces, tras un arduo trabajo, se promulgó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, promovió una educación que atendiera a la diversidad dentro del sistema de educación incluyendo conceptos importantes como el de *equidad* que invita a reconocer los obstáculos encontrados por los niños para acceder a las oportunidades educativas (Art. 3.3).

En 1993, las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, promovieron la idea de la integración educativa, representan el compromiso moral y político de los gobiernos

para tomar las medidas necesarias con el fin de lograr la igualdad al ofrecer oportunidades a las personas con discapacidad. Estas 22 normas son un instrumento-guía para la formulación de políticas estatales y resumen el mensaje del Programa de Acción Mundial.

En 1994, la *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales* renovaron el compromiso adquirido por los Estados de facilitar una educación para los estudiantes que históricamente se encontraban excluidos o segregados en el sistema educativo:

“...todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos...”

Al tiempo, el *Marco de acción para las necesidades educativas especiales*, conviene que "las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados".

En este orden de ideas, la *Constitución Política de Colombia de 1991* buscó reconocer al país como diverso, de ahí que en el artículo 7 la Nación sea entendida como multiétnica y pluricultural buscando eliminar el espíritu de competencia y de discriminación que segregaron a una gran parte de la población. Entrando así a una nueva etapa de la historia, una en la que

todos los colombianos gozan de los mismos derechos y deberes ante el Estado y que este debe garantizarlos sin ninguna condición.

En las cuestiones que atañen a la educación, la Constitución reza que:

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley”. (Art 67).

De ahí que la *Ley General de Educación de 1994* procurara impulsar esta nueva forma de entender al país, una en la que todos los colombianos se sientan parte de un mismo proyecto, desde su diversidad y sus diferencias de credo, raza, género, origen, adhesión política y demás elementos constitutivos del multiculturalismo y la pluralidad colombianos:

“De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a

adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social”.

Jaques Delors (1994), mientras se promulgaba la Ley General de Educación de Colombia, elaboró el informe “La educación encierra un tesoro” para la UNESCO en el que propuso “Los cuatro pilares de la educación” para el siglo XXI, cuatro principios sobre los cuales debe diseñarse cualquier propuesta didáctica y que responden a lo que debería ser el propósito de la educación: el desarrollo integral del sujeto. En primer lugar, el autor habla de *aprender a conocer*, entendiendo que el estudiante es un ser en constante formación y que está generalmente, orientado por un docente, debe desarrollar habilidades que le permitan profundizar de manera autónoma en lo que va conociendo, que le permitan establecer relaciones entre lo que aprende y lo que va conociendo del mundo, es decir aprender a aprender; el sistema educativo debe hacer que el estudiante *aprenda a hacer*, que pueda pasar de la teoría a la práctica, que sea capaz de resolver situaciones académicas, pero también cotidianas, porque será allí en donde se pongan a prueba sus competencias; el tercer pilar es *aprender a convivir juntos*, esto se refiere al hecho de que el estudiante es un ser social por naturaleza y debe aprender a respetar al otro y a construir a su lado, pues reconoce que ese otro también aporta desde lo que conoce y sabe hacer (competencias), se establecen relaciones de interdependencia desde el trabajo en grupo y colaborativo; por último y no menos importante, *aprender a ser*, la educación debe fortalecer la “personalidad, juicio, autonomía y responsabilidad” que son características fundamentales para la vida en general.

Sin embargo y aunque ya tímidamente se acercaba la educación a la inclusión, solo hasta el año 2000, en la *Conferencia Internacional de Educación de Dakar* se hablaría por primera vez de educación inclusiva en los compromisos adquiridos en el *Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación y los Objetivos de Desarrollo del Milenio* que exigió que cada Estado debía garantizar que todos sus niños tuvieran acceso a una educación primaria

obligatoria, gratuita y de calidad. Esta premisa fue su objetivo para el año 2015 y con ella se hizo especial énfasis en la necesidad de vincular a los grupos marginados y a las niñas sin importar las circunstancias diversas especiales en que se encuentren. La UNESCO acorde también con este propósito, dio inicio al *Programa emblemático de la educación para todos - EPT* con el que buscó orientar el derecho a la educación de personas en situación de discapacidad.

Ya en el año 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* dedica especialmente un artículo a la educación:

“Artículo 24. Educación: Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (...).”

Más tarde en el año 2008, La UNESCO en la conferencia *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* insiste en la relación que existe entre una educación inclusiva y el cumplimiento de los objetivos del milenio, y del propósito de la Naciones de una Educación para todos; insiste también en una educación de calidad que vele por “la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión”.

En 2011, en la conferencia, La educación en el mundo, aborda todos los temas educativos, en clave de oportunidad para todos: extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, proporcionar enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos, promover el aprendizaje y los programas de preparación para la vida activa para jóvenes y adultos, aumentar el número de adultos alfabetizados, lograr la igualdad entre los géneros y mejorar la calidad de la educación.

Según la UNESCO (2017), la inclusión es un:

“proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje. Las culturas y las comunidades deben reducir la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños en un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños de la sociedad... La educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión”.

En Colombia, específicamente, luego de la promulgación de la Constitución Nacional de 1991 y de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se han dictado diferentes leyes decretos que buscan dar a todas las personas, las posibilidades y oportunidades para que gocen de sus derechos como ciudadanos, entre ellas:

Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.

Ley 762 de 2002, por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999),

Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones,

Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006,

Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”,

El Decreto 366 de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva, y El Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

3. Método y metodología de investigación

3.1 Método de investigación

El presente trabajo se sustenta en el enfoque cualitativo porque recoge la experiencia de los implicados en el proceso, da cuenta de una ruta flexible y crítica que busca la comprensión de los datos emergentes y aportar solución a las diferentes problemáticas identificadas o que llegan a surgir en los momentos de la investigación.

En tal sentido, cobra relevancia analizar el proceso investigativo desde un abordaje sociocrítico que se fundamenta en el conocimiento de la realidad, se validan los procesos de empoderamiento, construcción colectiva y la experiencia que lleven a profundizar y comprender el contexto para realizar acciones en pro de mejorar el entorno social.

En esta misma línea, respondiendo a las características del proceso investigativo el diseño cualitativo acorde a esta experiencia es investigación acción abordada desde la perspectiva de

Elliott (2005). Dado que tiene en cuenta al profesor como investigador, como herramienta de transformación de las prácticas educativas llevando a hacer cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje, aportando nuevo conocimiento sobre estrategias didácticas que favorezcan la inclusión educativa en los diferentes contextos en los que se desarrolló esta investigación.

Todos los datos de la investigación proceden del trabajo de campo realizado por los maestrantes en calidad de docentes de las instituciones que participan en el proyecto. Después de contrastarlos, organizarlos, reducirlos y hasta simplificarlos, como lo señala Strauss y Corbin (2002), se descubrieron conceptos y relaciones entre ellos, lo que permitió establecer una estructura explicativa y coherente para establecer las primeras categorías de la investigación (Codificación abierta). También y como la investigación cualitativa conviene, se hizo el análisis cíclico y circular de la información que al final, permitió establecer nuevas relaciones entre los datos y contribuyó a filtrar las categorías para reducirlas a la más relevantes en el tema que se cuestiona (Codificación axial).

3.2 Metodología

La investigación acción como perspectiva del enfoque cualitativo tiene gran relevancia en cuanto aporta la comprensión y transformación de realidades sociales y educativas, para este caso los diversos escenarios formativos donde se llevó a cabo la investigación. La Torre (2004) plantea que la enseñanza debe ser una actividad investigadora; debido a esta premisa el docente debe asumirse en su rol de investigador haciendo uso de diferentes instrumentos y herramientas que lo lleven a cumplir sus propósitos. Con relación a lo anterior, esta investigación cuenta con una variedad de instrumentos que favorecen la metodología y la hacen un proceso flexible pensado en las particularidades de cada contexto y a su vez sistemático soportado en la seriedad de la investigación científica.

El desarrollo metodológico se orientó desde la propuesta de los ciclos del modelo de Elliott, (2000).

Figura 1



Nota. Ciclos de investigación. Fuente: La Torre (2004)

En este ciclo se llevó a cabo el acercamiento, caracterización y comprensión sobre las realidades de la inclusión en los contextos de los investigadores (estudiantes de la maestría) con el fin de seleccionar los estudiantes, los grados y contextos (rurales, urbanos, escuelas unitarias, sedes e institutos). Así mismo, colectivamente se realizó el rastreo de antecedentes relacionados con la inclusión educativa en Colombia en las maestrías y doctorados y se hizo la consolidación de la problematización teniendo en cuenta los saberes escolares o áreas académicas en las que se focalizaría la investigación.

Ciclo 2.

De manera colectiva se analizaron las diferentes estrategias didácticas, lo que derivó en el diseño y aplicación de las didácticas flexibles contextualizadas teniendo presente el entorno de la población y/ o los diferentes campos del saber.

A su vez, se diseñaron y aplicaron los instrumentos de recolección de información y se hizo análisis categorial. Durante esta fase el equipo coinvestigador marcó su ruta teniendo presente el contexto, la población y/ o los diferentes campos del saber.

Vale anotar que la planeación y ejecución de este momento se vio afectado por la situación de emergencia derivada por la pandemia Covid-19, que en algunos momentos obligó al equipo de trabajo a hacer ajustes en los cronogramas.

Ciclo 3.

De manera individual se continuó con los logros pendientes del ciclo anterior, también se continuó con el análisis de la experiencia y revisión de los informes individuales que son el insumo para la realización del informe de difusión en el cual participa todo el equipo investigador.

3.2.1. Población y muestra

La población objeto de este estudio es heterogénea, puesto que hacen parte de diferentes grupos de edad, rol, con y sin discapacidad, además de vivir en sectores urbanos y en otros casos rural, así mismo, se destaca la modalidad de atención recibida desde la institucionalidad (educación formal en sector público y privado, modalidad de internado bajo medida de protección del ICBF y participación en procesos de ONG). De igual modo, la selección de la muestra partió de los criterios del enfoque cualitativo y los criterios identificados por cada coinvestigador para cumplir sus objetivos, a tal razón se contó con muestreo no probabilístico por conveniencia.

Para el abordaje de la población la investigación se ubica en cuatro escenarios que enriquecen la diversidad del ejercicio. En primera línea, participaron estudiantes en edad escolar que oscilan entre los 7 y 10 años, sin diagnóstico de discapacidad que cursan el grado

segundo en dos instituciones públicas y una privada. El criterio de selección de la muestra en dos de estos casos fue presentar dificultades en el aprendizaje en el área de español y otro grupo de 5 estudiantes con dificultades en el área de matemáticas que son los campos en donde se desarrollaron las propuestas; la tercera muestra 14 estudiantes también se orientó desde el área de matemáticas, en este caso la selección correspondió a muestreo no probabilístico por conveniencia.

Las características específicas del contexto en que se sitúa dicha muestra va desde el contexto urbano en su mayoría de los casos y se complementa con un espacio rural, asociado a los rasgos socioeconómicos, 5 de los 7 contextos abordados oscilan entre estratos socioeconómicos 1 y 2 con bajos recursos económicos y problemáticas de seguridad en el sector, pertenecientes a diferentes tipologías familiares que van desde nuclear, monoparental y extensa.

Otro escenario se da con 14 estudiantes que asisten a un jardín infantil del Instituto de Bienestar Familiar (primera infancia) con edades comprendidas entre 4 y 5 años, la muestra incluye a 5 menores que requieren de didácticas para fortalecer su lenguaje. Al mismo tiempo, en otro contexto se cuenta con los docentes de la Institución Educativa Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi Antioquia, con una muestra compuesta por siete docentes de primaria de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria esta selección se da por muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que estos docentes laboran en la misma jornada que la docente investigadora; para cerrar con la población y muestra se cuenta con los participantes que presentan un diagnóstico de discapacidad y en uno de los casos se toma como criterio de selección estar registrado en el del SIMAT de I.E que tiene cobertura rural y urbana; en el otro contexto la población se encuentra interna bajo medida de protección del ICBF.

Tabla 2

Esquema de población y muestra

<i>Co-investigador</i>	<i>Población y muestra</i>	<i>Edades</i>	<i>Institución a la que asiste</i>
Blanca Angélica González	Población: 38 estudiantes que cursan el grado segundo. Muestra: 5 estudiantes segundo que presentan dificultades en el área de matemáticas	6 a 7 años	Colegio Santa Clara (Privado) ubicado en la ciudad de Bogotá localidad de Teusaquillo.
Lilian Yohana Cañizales Romaña	Población: 38 estudiantes que cursan el grado segundo Muestra: 16 estudiantes segundo que representan la diversidad del grupo	7 a 9 años	La Institución Educativa Villa del Socorro de la ciudad de Medellín. (Público)
Diana Marcela Bordón Acevedo	Cantidad de estudiantes que arroje el SIMAT con diagnóstico de discapacidad y/o con talentos excepcionales	Estudiantes en edad escolar, no hay un rango determinado	Institución Educativa del municipio de Guacarí, Valle del Cauca: La Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra (Público)
Sonia Lucía Gómez Muñoz	La muestra está compuesta por siete docentes de primaria de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria.	Entre 34 a 62 años	Institución Educativa Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi Antioquia (Público)
Sandra Milena Sánchez León	Grado 202 jornada mañana.	Entre 7 a 10 años	Institución Educativa Orlando Higueta ubicada en Bogotá D.C, en la localidad de Bosa.
Leidy Yojana Cárdenas Rodríguez y Nelfy Andrea Dueñas Castro	Población: 14 niños pertenecen al jardín. Muestra: 5 niños que presentan dificultades en el lenguaje.	Entre 4 y 5 años	Jardín infantil Personas del ICBF ubicado en el Barrio Ciudad Latina del Municipio de Soacha Cundinamarca.

César Eugenio Oliveros Suesca	Grupo de nivel 4. Conformado por 60 30 años estudiantes que vienen con un proceso pedagógico y terapéutico en la institución.	Entre los 10 a 30 años	Asociación Renacer ubicada en la ciudad de Bogotá localidad de Teusaquillo.
--------------------------------------	---	------------------------	---

Nota. Poblaciones focalizadas en el proceso investigativo. Fuente: elaboración propia.

3.2.2. Categorías/variables

Presentar las categorías de análisis a priori para investigaciones cualitativas, o variables dependientes si el estudio es cuantitativo.

En la siguiente tabla se presentan las categorías que orientaron el análisis del equipo coinvestigador, es preciso mencionar que en algunos momentos respondiendo a las particularidades del proceso de investigación, surgieron otras categorías que no se encuentran en este apartado

Tabla 3

Tabla de triple entrada.

Categorización

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Instrumentos
Caracterizar a los estudiantes con capacidades diversas en las I.E para definir las estrategias que se deben diseñar.	Dificultades de aprendizaje Discapacidad Inclusión	Rendimiento académico Problemas de aprendizaje	Prueba diagnóstica Revisión documental
Identificar estrategias y/o herramientas didácticas implementadas por las instituciones en los procesos	Didácticas flexibles Aprendizaje Educación Inclusiva	Herramientas Estilos de Aprendizaje	Entrevista semiestructurada Observación participante

de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas			DUA PIAR Didáctica de las matemáticas Didáctica del lenguaje Didáctica de la Educación física	Unidades didácticas
Seleccionar herramientas necesarias que complementen los procesos educativos para la formación de estudiantes con capacidades diversas	Herramientas Aprendizaje		Trabajo colaborativo Aprendizaje colaborativo Aprendizaje significativo Estrategias didácticas	Diario de campo Observación participante Grupo focal

Nota. Aspectos metodológicos y categoriales relacionados con el proyecto de investigación. Fuente: elaboración propia

3.2.3. Instrumentos y técnicas

Los instrumentos son aquellas herramientas que el investigador puede utilizar para recolectar la información de una forma organizada, rápida y efectiva. Para efectos de esta investigación se utilizaron tres tipos de instrumentos los cuales permitieron a los investigadores eliminar las barreras de acceso y proporcionar la información necesaria teniendo en cuenta las poblaciones de estudios con fines investigativos.

Inicialmente se analizó con el grupo investigador, los mejores instrumentos para recoger la información solicitada, para ello se construyó de manera colectiva una matriz que permitiera identificar los grupos poblacionales que tenían diagnóstico por parte de las dependencias de

psicología, trabajo social o quien haga sus veces en las instituciones, esto con el fin de delimitar la muestra y avanzar en su perfilamiento o caracterización. Luego se identificaron los instrumentos comunes como sus características para ser utilizados a lo largo del proceso investigativo

Teniendo en cuenta los objetivos específicos se depuró la información y se organizaron dichos instrumentos para que pudieran ser avalados por el experto. Cabe recordar que los investigadores participaron en el diseño de los instrumentos:

Instrumento común 1. Entrevista Semiestructurada (elaborado por Sonia Gómez, Diana Bordón y Lilian Cañizales). Este tipo de instrumento es uno de los más utilizados debido a que permite obtener resultados objetivos alrededor del encuestado ya que permite observar directamente la realidad circundante del mismo; es más concreta porque no permite ambigüedades en las preguntas realizadas por el entrevistador. Este tipo de método proporciona información veraz y no anónima y es la forma más acertada para conocer la realidad social de los individuos (Torres, Salazar y Paz 2019).

Instrumento común 2. Grupo Focal: Es un tipo de instrumento que emplea datos cualitativos enfocado a un tema específico y con un número de sujetos reducido. Los participantes que se reúnen junto al investigador discuten el tema de investigación; la grabación de la sesión se da a través de audios o videos para tomar notas detalladas que proporcionan gran cantidad de información y se puede tomar en un periodo de tiempo corto (Martínez, 2015).

Instrumento común 3. Observación Diario de Campo: Este instrumento permite día a día recopilar información relevante al tema de investigación. La sistematización permite mejorar, enriquecer y/o transformar las prácticas investigativas a través de la observación del objeto de estudio, permitiendo así, que la práctica y la teoría tengan una relación recíproca puesto que la práctica es la fuente del conocimiento, la comprobación y la verificación de la teoría (Martínez, 2007).

Figura 2.

Matriz de codificación y categorización

ASPECTOS METODOLÓGICOS.x...						
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN ¿Cómo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas a través del diseño de estr...						
	A	B	C	D	E	F
2		didácticas flexibles en diferentes Instituciones educativas del país?		OBJETIVO GENERAL		OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
3		NOMBRE DEL PROYECTO	NOMBRE DE CADA UNO	INSTRUMENTO 1	INSTRUMENTO 2	INSTRUMENTO 3
4	1	Didácticas flexibles, en la enseñanza de	Lillian Yohana Cañizales R omaña	Observación: diario de campo	Pruebas diagnósticas / pruebas posteriores	Entrevistas a docente de apo
5	2	Didácticas flexibles: La inclusión desde la actividad física,	César Oliveros	Observación: diario de campo / estudiantes/	entrevistas -/ equipo interdisciplinario	
6	3	Didácticas flexibles en la enseñanza de la lectura y escritura en grado segundo.	Sandra Milena Sánchez León	Observación: Diario de campo	Encuestas / estudiantes/ objetivo 3	Pruebas diagnósticas / estudiantes / objetivo 1
		Didácticas flexibles	Diana Marcela Bordon Acevedo	Observación: diario de	Entrevistas a los	Pruebas diagnósticas /

Nota. Este es un ejemplo de los instrumentos utilizados para la organización e implementación de los instrumentos. Fuente: elaboración propia.

Las propuestas didácticas en los procesos investigativos se desarrollaron bajo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) debido a que proporciona diversidad en las didácticas y permite tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes. En la siguiente tabla se muestran, a modo de ejemplo, las dos primeras sesiones de dos investigadores partiendo de los principios del DUA:

Tabla 4

Estructura de las secuencias y correspondencia con los principios del DUA

COINVESTIGADOR	SESIÓN	PROPÓSITO	PRINCIPIOS DUA (Abordados)
Lilian Cañizales	SESIÓN 1 Tres momentos, juntos es mejor	Conocer distintas formas de representar una cantidad numérica por medio del ábaco,	P 1. Múltiples formas de representación de la información. Se hace evocación de saberes previos de los estudiantes, el desarrollo de sesión involucra todos los sentidos, se realiza una representación simbólica de los números. Para eso se utilizaron el video:

		conteo y escritura.	<p>https://www.youtube.com/watch?v=eC6-OOfx1tQ, el ábaco, objetos concretos para el conteo y representación gráfica numérica convencional.</p> <p>P 2. Múltiples formas de expresión: Vivenciar en las diferentes estaciones el valor posicional. De lo concreto a lo abstracto. Mediante el juego “jugo de limón” se hace la conformación de los equipos de trabajo el juego como actividad rectora para los niños en esta etapa de desarrollo genera una motivación.</p> <p>P 3. Múltiples formas de implicación y compromiso: Trabajo colaborativo. Los estudiantes usaron distintos elementos para representar sus respuestas, se movilizó la motivación extrínseca en el momento de los retos matemáticos, de igual manera se desarrolló la autoevaluación reflexiva por medio de preguntas orientadoras acorde a los procesos personales.</p>
COINVESTIGADOR	SESIÓN	PROPÓSITO	PRINCIPIOS DUA (Abordados)
Cárdenas y Nelfy Dueñez	SESIÓN 1 Te observo y te conozco	Reconocer a través de la observación no participante las estrategias implementadas por la docente	<p>P 1. Reconocimiento o representación. Lectura de cuento en voz alta y presentación de ilustraciones. Se emplea lluvia de ideas sobre el tema abordado evidenciando dificultades en la dicción y pronunciación.</p> <p>P 2. Motivación: Se presenta video educativo ¿Por qué el Reciclaje es tan</p>

		titular en una clase cotidiana.	Importante? Videos Educativos Aula365 - YouTube y realización de preguntas orientadoras.
			P 3. Acción y la expresión: Se distribuyen diferentes elementos como botellas de plástico, envoltorios, papel y cartón para que los niños apliquen lo visto en el video.

Nota. Ejemplo de la correspondencia entre los principios el DUA y las didácticas específicas. Fuente: Elaboración propia.

3.2.4. Procesos de validez (juicio de expertos y pilotaje).

Los instrumentos fueron validados Luis Enrique Quiroga, quien consideró que era necesario hacer algunos ajustes en la formulación de las preguntas de las entrevistas. Quiroga es Docente investigador y Coordinador del Área de Humanidades del Departamento de Formación Lasallista (Universidad de La Salle), evaluador reconocido por MinCiencias como investigador junior, miembro del grupo de investigación Intersubjetividad en Educación Superior (clasificado en A1), tiene experiencia como asesor en Educación, Ciencias Sociales, Humanidades y en formación de docentes en Educación Básica, Media y Superior (pregrado y posgrado), además es director de tesis de maestría; sus intereses están orientados al estudio de las prácticas educativas en la sociedad, la cultura de la era digital, las tendencias en investigación en educación y en ciencias sociales, y las nuevas tendencias en humanidades.

Asimismo, la profesora Laura Andrea Montoa Cifuentes es Licenciada en Lingüística y Literatura con énfasis en Etnoeducación, Magíster en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, ejerciendo actualmente como docente de Lengua y cultura extranjera 1 - español, en la Institución Colegio Italiano

CICLO 3	Análisis de los datos obtenidos															
	Elaboración de informe final, resultados obtenidos y socialización															

Nota. Durante los meses de enero- abril 2022-1 se da continuidad a la aplicación debido a que se regresa a la alternancia en el segundo semestre de 2021 dilatando este proceso, se continúa con la sistematización y análisis de la información. Se realiza y se organiza la entrega del informe final.

3.2.6. Proceso de organización, análisis y discusión de la información

Para esta parte del proceso se emplean las matrices de sistematización de la información teniendo en cuenta el tipo de instrumento aplicado. En el primer filtro se tomó como referente la experiencia propia de cada uno de los investigadores con el fin de mirar, clasificar, organizar y codificar la información definiendo los criterios o parámetros desde los cuales se podía empezar a organizar dicha información a través de los instrumentos empleados en el objeto de estudio, llevando a cabo la saturación de la información a través de la codificación que abordaba el texto de manera minuciosa para realizar una revisión de los datos y así identificar las similitudes y diferencias de los términos comparados, estas comparaciones requerían ser anotadas en compañía de cada código designado.

Por otra parte, también se empleó la codificación axial de la información, esta codificación está intrínsecamente relacionada con la codificación abierta pero que defieren en propósito, ya que deriva en indagar las relaciones posibles entre las categorías descriptivas con sus subcategorías Valdés (2016). Para estas investigaciones no se hizo uso de ningún software de apoyo, sin embargo, se emplearon imágenes como evidencias de la aplicación de las estrategias diseñadas.

A continuación, se muestra el fragmento de una de las matrices empleadas para la decodificación de la información:

Figura 4
Matrices de análisis y saturación de categorías

RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN									
Macroproyecto Uso de las tecnologías en ambientes de aprendizaje									
Objetivo general del macroproyecto: Analizar las posibilidades y limitaciones de las tecnologías sociales en la enseñanza y el aprendizaje de los saberes escolares relacionados con las ciencias sociales. Identificar los diferentes tipos de tecnologías sociales y tecnologías de la información y la comunicación disponibles en la UNIMINUTO, que puedan ser utilizadas en la estrategia manejadas con los estudiantes para el aprendizaje basada en problemas en el proceso de enseñanza en las asignaturas transversales.									
Objetivo específico del Macroproyecto: Identificar los diferentes tipos de tecnologías sociales disponibles que pueden ser utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.									
CÓDIGO ENTREVISTADO	Pregunta 1. ¿Cuáles son los motivos laborales?	Pregunta 2. La metodología empleada, ¿va que el aula virtual es de más?	Pregunta 3. ¿Tiene en casa herramientas?	Pregunta 4. Los recursos utilizados, ¿de mucha ayuda?	Pregunta 5. ¿Qué podría mejorar?	Pregunta 6. Mencione algunos factores.	Pregunta 7. En su consideración, ¿Ninguno aun?	Pregunta 8. En su consideración, ¿No?	Pregunta 9. ¿Por qué?
Entrevista_Estudiante1_UNIMINUTO	Por motivos laborales	Si, ya que el aula virtual es de más	Si, Celular, Telefono y Pc	Si, de mucha ayuda	Me parece bien, como se esta	Ninguno aun	No	Si	No
Entrevista_Estudiante2_UNIMINUTO	Por trabajo y el tema de la pandemia	Si bien, se logra captar la información	Si, Celular, portátil, libros...	Si, son completos en cuanto a contenido	Tiempo, creo que son muy pocos	Mala conexión a internet. A veces	Con la distancia se acorta un poco	Por supuesto	Claro, si es

Nota. Se utilizaron diferentes matrices para la codificación abierta y axial de tal modo que los investigadores clasificaron la información teniendo en cuenta el tipo de instrumento y fuente.

4. Análisis y resultados

En este aparte se presentan los resultados en dos ejes que dan cuenta de los procesos de investigación. En el primer eje se presenta las características más relevantes de las poblaciones atendidas, así como las estrategias y/o herramientas didácticas implementadas en las instituciones para los procesos de enseñanzas y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas. La información analizada para este primer eje proviene de las entrevistas llevadas a cabo en las instituciones. Para el segundo eje, analiza las propuestas desarrolladas en las instituciones, mostrando cómo los principios los principios del DUA se incorporaron en la

planeación didáctica. A modo de conclusión, se presentan los principales aportes y las recomendaciones para llevar procesos de inclusión en las instituciones.

4.1 Discusión y análisis

4.1.1 Primer eje: reconocimiento de las comunidades y las prácticas de inclusión

“Si un niño no puede aprender de la manera en que enseñamos, quizás debemos enseñarles de la manera en que ellos aprenden”.

Ignacio Estrada

De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, en este primer eje se da cuenta de las características de los estudiantes con capacidades diversas que son atendidos en las instituciones educativas que participaron en este proceso, quienes además sirvieron de base para la definición de algunas estrategias didácticas. De igual forma, se presentan los resultados de las entrevistas a docentes que evidencian los imaginarios, prácticas y estrategias institucionales para atender la inclusión.

Cabe recordar que la población que participó en las actividades de intervención didáctica es menor a las instituciones caracterizadas, esto se debe a que algunos investigadores no tuvieron acceso a las poblaciones específicas; sin embargo, formularon propuestas didácticas que responden a la educación inclusiva.

Debido a la emergencia sanitaria COVID 19, se diseñaron diversas estrategias en las que predominó el uso de herramientas digitales dado que durante la mayor parte de la implementación se tomaron medidas de confinamiento y se determinó educación en casa. Sin embargo, los reportes de descenso de los contagios y el retorno a las escuelas en el 2022 permitieron aplicar algunas actividades en el primer trimestre.

Características de la población estudiantil

En Colombia la población en condición de discapacidad ha sido reportada con mayor rigurosidad en las últimas décadas, esto se debe a la creación de sistemas de información más robustos e integrados a las bases de las entidades territoriales. Un ejemplo de esto es la población caracterizada a través de las plataformas del Ministerio de Educación Nacional, de la cual se obtuvieron los datos a través del SIMAT (Sistema Integrado de Matricula) dado que para el registro de los estudiantes en condición de discapacidad es indispensable contar con certificaciones médicas. Sin embargo, puede existir subregistros porque no todos los niños son diagnosticados medicamente, lo que genera preocupación entre los docentes y directivas. A partir de los datos suministrados por el sistema, los investigadores seleccionaron la población teniendo en cuenta la disponibilidad de los grupos, las directrices de las instituciones frente al trabajo durante la pandemia, las áreas o asignaturas en las cuales los docentes tienen formación y su experiencia docente. Con base en esos criterios, los investigadores llevaron a cabo las actividades de caracterización e intervención pedagógica. A continuación, se presenta en la tabla la población en condición de discapacidad por institución:

Tabla 5

Población en condición de discapacidad reportada por el SIMAT

Institución Educativa	Edades (años)	Tipo de discapacidad	Cantidad por Género		Total, Población discapacidad
			F	M	
Asociación Renacer Cesar	Entre los 16 y 30 años	Intelectual (cognitiva)	20	40	60 16 (muestra)
Colegio Santa Clara (privado) Angélica	6, 7 y 8	TDAH, cognitivo Con dificultades en el área de matemáticas	3	2	25 5 (muestra)
Jardín Infantil personitas del ICBF	Entre los 2 y 5 años	Ninguna	8	6	14

Yohana- Andrea					
Orlando Higuita Rojas Sandra		Intelectual (leve, moderada y síndromes), física (Hemiplejia, parálisis cerebral), sensoriales (baja visión, hipoacusia), múltiple (cognitivo, físico) y psicosocial (autismo mental). Dificultades en lectura y escritura.	43	83	126 15 (muestra)
IE Eduardo Fernández Botero (Amalfi) Sonia	Entre los 8 y 15 años	Cognitivo, intelectual, visual, física, TDAH, trastorno de habla y de lenguaje, TEA escolar y síndrome de Down,	12	11	23
Institución Educativa Villa del Socorro Lilian	Entre los 5 y 17 años Muestra Entre los 7 y 9 años	Cognitiva y psicosocial Dificultades en matemáticas	NA	NA	140 15 (muestra)
NS Miguel de Cervantes Saavedra Diana	5 –10 (11) 11- 17(14) 18 (1)	Dificultades físicas e intelectuales.	14	16	26

Nota. Datos estadísticos. Fuente: Simat de los colegios participantes de la investigación

Como se puede observar en la tabla, de las siete instituciones objeto de estudio, el mayor porcentaje de población con discapacidad se encuentra en instituciones de carácter público, entre ellas el colegio Institución Educativa Villa del Socorro (Medellín) que cuenta aproximadamente con 4200 estudiantes, de los cuales 140 tienen diagnóstico de discapacidad, la condición que más prevalece es la discapacidad cognitiva o psicosocial, esta institución cuenta con dos educadoras especiales quienes hacen seguimiento y orientación a los procesos, también la IE Orlando Higuita Rojas (Bogotá) quien atiende a una población diversa, que cuenta con 126 estudiantes en condición de discapacidad, las más relevantes, la Intelectual (leve, moderada y síndromes), física (Hemiplejia, parálisis cerebral), sensoriales (baja visión,

hipoacusia), múltiple (cognitivo, físico) y psicosocial (autismo mental) y Dificultades en lectura y escritura. Seguida de la fundación Renacer (Bogotá), que atiende menores bajo protección del Bienestar Familiar (ICBF) y están en proceso de restablecimiento de derechos, dicha institución cuenta con 60 estudiantes en condiciones de discapacidad cognitiva; posteriormente la IE NS Miguel de Cervantes Saavedra (Valle del Cauca) que atiende una población de aproximadamente 1.000 estudiantes, con población en la zona rural y urbana y no cuenta con un docente orientador en ella hay 26 estudiantes con dificultades físicas e intelectuales.

Se encuentra también, la IE Eduardo Fernández Botero (Antioquia) que cuenta con 23 estudiantes quienes presentan dificultades de carácter Cognitivo, intelectual, visual, física, TDAH, trastorno de habla y de lenguaje, TEA escolar y síndrome de Down. Por otra parte, el Jardín Infantil personitas del ICBF cuenta con 14 estudiantes, pero ninguno de ellos presenta un diagnóstico médico asociado a alguna discapacidad; sin embargo, fue focalizada con el fin de trabajar en pro de fortalecer los procesos de lectura y escritura.

Por otra parte, el colegio Santa Clara de carácter privado y mixta cuenta con una población de 450 estudiantes, atendiendo a 25 estudiantes con problemas de discapacidad cognitiva y con TDAH. De este colegio, los estudiantes que participaron en la investigación no cuentan con reportes asociados a alguna discapacidad.

De la población presentada, el equipo investigador tomó una muestra estudiante que presentan algún tipo de discapacidad o dificultades de aprendizaje en el área de matemáticas y lengua castellana. Por ejemplo, en la IE Villa del Socorro se trabajó con 15 estudiantes con dificultades de aprendizaje de 140 en condición de discapacidad; de la IE Orlando Higueta Rojas con 126 estudiantes diagnosticados se tomó una muestra 15 estudiantes de grado segundo que presentaban dificultades en lectura y escritura en edades entre los 7 a los 10 años, pero ninguno de ellos cuenta con reportes de una condición de discapacidad certificada.

De manera particular, en la Fundación Renacer se trabajó con 60 estudiantes diagnosticados cuyas edades oscilan entre los 16 y 30 años; en la IE Miguel de Cervantes Saavedra donde se reportan 26 estudiantes con discapacidad con edades que van de los 5 y 18 años, por no contar con acceso a las aulas, se llevó a cabo el trabajo con algunos docentes; y en el Colegio Santa Clara que cuenta con 25 estudiantes diagnosticados, solo se trabajó con 5 estudiantes de grado segundo que presentan dificultad en el área de matemáticas.

Los datos muestran que los grupos o cursos están conformados por estudiantes que presentan dificultades académicas y de convivencia generalmente asociadas a trastornos o condiciones de discapacidad tales como trastornos de atención e hiperactividad, problemas cognitivos leves, trastornos de conducta, dislexia, disgrafía y retraso de escritura en todos los niveles de escolaridad; pero que no se cuenta con un diagnóstico de especialista, situación que se presenta por variadas causas, entre ellas que no hay seguimiento cuando los estudiantes cambian de institución y porque en la mayoría de los casos, las valoraciones son tardías. Un factor que incide en la visualización de los estudiantes con trastornos o discapacidades es la negativa a ser reportados o el difícil acceso a especialista, esta situación genera subregistros.

Según el observatorio, la inclusión educativa en Colombia ha sido un pilar para reconocer el desarrollo sostenible pues los centros educativos garantizan el acceso y permanencia a la educación de personas con discapacidad y de esa manera brindan igualdad de condiciones como a sus pares sin discapacidad. Sin embargo, el Estado debe implementar estrategias de formación para la educación inclusiva dirigidas a impactar las facultades de educación y las escuelas normales.

Por otra parte, en las instituciones educativas de carácter público, la identificación de estudiantes con dificultades es difícil de lograr porque las aulas las conforman un número significativo de estudiantes, en contraste con el reducido equipo de profesionales especializados disponibles. Además, la lentitud o tramitología para acceder a las valoraciones médicas por

parte de las EPS agravan la situación. Sin embargo, dichas dificultades son identificadas y tratadas por los docentes en las aulas de clase, a pesar de que no contar con la formación profesional (pregrado o posgrado) en trastornos, dificultades o atención a personas en condición de discapacidad. Esto incide en el diseño de estrategias que favorezcan los procesos de socialización y aprendizaje por los cuales atraviesan los y las estudiantes. Según Zeitlin (1976), el propósito del diagnóstico temprano preliminar es identificar los niños de alto riesgo en el ámbito educativo debido a las dificultades o condición de discapacidad que padezcan. De ahí que se debe identificar cuáles son las barreras de acceso a la educación con el fin de formular los Programas Individualizados de Ajuste Razonable. Además, el diagnóstico temprano permite definir, eficazmente, el punto de partida de las experiencias educativas posteriores. Por estos motivos, debe ser el primer paso en el proceso educativo formal o en la determinación de las adecuaciones curriculares.

En cambio, en las Instituciones de carácter Privado como en el caso del colegio Clara en su PEI Institucional da cuenta de la importancia de incluir en el contexto educativo poblaciones diversas, es decir, que, sin importar su raza, sexo o creencias, puedan ser atendidas sus necesidades. Es por eso que existe una ruta de acompañamiento a aquellos los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad y son focalizados desde que ingresan a la institución, entendiendo de manera oportuna sus necesidades educativas a través de proyectos que orienta el área de psicología, donde le ofrecen apoyo y seguimiento a este tipo de población diagnosticada.

4.1.2 Percepciones de los docentes respecto a los procesos de inclusión en las Instituciones Educativas

*“Todos los niños pueden aprender,
sólo que no a la misma vez, ni de la misma forma”.*

George Evans

Con el fin de identificar las percepciones y prácticas asociadas a la educación inclusiva, se llevaron a cabo entrevistas a los docentes de las instituciones. Las preguntas se agruparon por categorías para obtener una mirada global sobre las prácticas y discursos relacionados con la inclusión. Los resultados evidencian las recurrencias y las divergencias en cuanto a las estrategias, enfoques e imaginarios sobre la inclusión.

En primera instancia se pueden evidenciar las comprensiones sobre inclusión e integración, esto a partir del análisis de la pregunta ¿Cuál es el concepto o la definición que usted tiene sobre población en condición de discapacidad? Los docentes respondieron que “son personas cuyo desarrollo físico (Motriz), cognitivo, mental y/o emocional, se ha dado en condiciones diferentes a las normales” (PFR_1_I. E NSMCS); “Son chicos que tienen alguna deficiencia que dificulta su aprendizaje o su desempeño académico” (PFR_7_I. E NSMCS).

Estas definiciones evidencian el peso de las categorías normal/anormal que se relacionan con temas de funcionalidad de orden biológico, parámetros que generan exclusiones y etiquetas en las escuelas, afectando los procesos de socialización de los niños, niñas y jóvenes. Por eso, se hace evidente el “diferencialismo” (Skilar, 2005) como mecanismo para a diferenciar a cierto grupo de estudiantes de los otros a partir de consideraciones de orden peyorativo.

Debido a ello se llega a considerar que lo diferente es disfuncional, es decir anormal, fuera de lo socialmente establecido y de lo biológicamente considerado sano, como se nota en la respuesta de uno de los docentes: “hace referencia a estudiantes o a cualquier persona que

tiene dificultades físicas o mentales, es decir, personas que no están en condiciones normales para vivir su día a día ni para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida.” (PFR_2_I.E.).

Se puede decir que lo normal en la expresión de las/los docentes indica una carga negativa referida al déficit, lo que les resta a los estudiantes en condición de discapacidad un lugar posible de reconocimiento de otras capacidades, inteligencias y complejidades. En consecuencia, es oportuno recordar a Skilar (2005) cuando afirma que

“De hecho el problema no está en qué son las diferencias sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente a los “diferentes”. Por ello hay que separar rigurosamente la “cuestión del otro” -que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad- de la obsesión por el otro”. Y me parece que la escuela no se preocupa con la “cuestión del otro” sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo requisito de alteridad, ante cada fragmento de diferencia con la mismidad” (pág. 24)

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, y aquello señalado por los docentes entrevistados, es evidente que algunas personas en condición de discapacidad enfrentan diversas dificultades para vincularse a la sociedad o desarrollar tareas que se consideran complejas. Sin embargo, podría cuestionarse si en verdad aquello que se instaura son mecanismos de exclusión que no permiten el desarrollo de habilidades y competencias de las personas en condición de discapacidad, manteniendo así la repugnancia proyectada (Nussbaum, 2003) por el Otro que lo deshumaniza.

Lo anterior invita a reconocer la importancia de vincular de manera interdisciplinar los avances en el campo de la neurociencia, pues daría pistas de cómo desarrollar actividades cognitivas, motrices y valorativas con estudiantes en condición de discapacidad y en general, con todos. Esto permite usar de manera flexible y contextualizada modelos y referentes de integración, así como profundizar en temas relacionados con la plasticidad cerebral, entendida

esta última como la capacidad que posee la estructura cerebral para transformarse y adaptarse mediante procesos de aprendizajes, que dependen de dos factores fundamentalmente: la edad y la experiencia vivida. Debido a ello, es posible afirmar que, si bien las personas con discapacidad presentan diferentes niveles de desempeño, los procesos de aprendizaje adecuados favorecen la plasticidad cerebral y en esta medida el desarrollo o surgimiento de nuevas capacidades. M.J. (2021)¹

Cabe resaltar que se identificaron respuestas de los docentes afines a la postura de la UNESCO (2010). En la cual se desarrolla una perspectiva más completa donde la inclusión se considera como “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” que implica “identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza” (Unesco, 2020)². Con la intención de eliminar las barreras en la educación, las instituciones deben diseñar programas acordes a la diversidad de las poblaciones y garantizar una universalización de la educación a través de innovaciones curriculares que pueden ser generadas desde los centros educativos o de manera articulada con las diferentes entidades nacionales e internacionales. Por eso las afirmaciones que hacen los docentes sobre la inclusión desde una postura no dicotómica (normal/anormal- hombre/mujer-joven/anciano-pobre/rico etc.) permite incluir en las escuelas discusiones de mayor profundidad y a tono con las realidades de los contextos. Por eso, destacamos la siguiente opinión de un docente:

“por inclusión educativa comprende la posibilidad de integrar y enseñar a la población con discapacidad y personas sin discapacidad siendo el trabajo en equipo y tolerancia aplicando diferentes estrategias para el aprendizaje” TLT_1_AR

¹ Otro concepto asociado que mencionan los docentes son las Necesidades Educativas Especiales, el cual es problemático dado que hace énfasis en lo atípico y por tanto en lo anormal, manteniendo las formas de exclusión en la escuela.

² Consultar la página web: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

“inclusión educativa es el derecho que tienen todas las personas a la educación sin importar su condición discapacidad cognitiva sensorial motora o psicosocial”

EDE_1_

Según el grupo investigador, los docentes que manifiestan un mayor conocimiento y reflexión sobre la inclusión son aquellos que han tenido acceso a capacitaciones y/o programas de orientación y acompañamiento por parte de la secretaria de Educación Departamental y distrital, así como una incorporación efectiva en sus instituciones del Decreto 1421 de 2017. Por otra parte, el poco conocimiento sobre inclusión de algunos docentes puede estar asociado a su baja participación en los equipos especializados y la inexistencia de orientadores, psicopedagogos, terapeutas, entre otros, en las instituciones que acompañen a los docentes. A esto se le puede atribuir el poco interés en abordar de manera colectiva este tema, generando en consecuencia que no se desarrollen rutas pedagógicas efectivas para guiar a los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, algunos docentes destacan el aporte de las capacitaciones que brindan las instituciones especializadas o entidades gubernamentales en la gestión educativa y pedagógica. Por eso, piden que los programas de acompañamiento se mantengan y generen comunidades o redes de maestros mucho más cohesionadas.

Otro aspecto que valoran positivamente es el trabajo interdisciplinario, pues lo conciben como un eje fundamental para lograr procesos educativos significativos. Así lo refiere un/una docente: “Primero he estado informada del aula de apoyo, en los cuales se hace el acompañamiento pertinente a los estudiantes que tienen necesidades específicas y son remitidos al aula de apoyo donde la docente hace todos los procesos, citas padres de familia, también les hace acompañamiento psicológico Por qué se cuenta con un equipo interdisciplinario para ayudar a los estudiantes con necesidades educativas”. (PFR_1_I.E VS).

Lo anterior demuestra la importancia de contar con personas especializadas en atención a niños con discapacidad en el contexto escolar para el fortalecimiento de los procesos de

inclusión. De igual forma para liderar la conformación de comunidades de práctica e investigativas, así como aprendizajes espejo, situados y en general diálogo de saberes desde la pedagogía del encuentro, de la hospitalidad. En palabras de Skilar (2005) es necesario ser maestros para el encuentro, no maestros que solo posean un “discurso racional acerca del otro, pero sin la experiencia que es del otro, el panorama seguirá siendo oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como “anormales” que deben ser controlados por aquellos que “parecen ser” y, así, corregidos eternamente” (pág. 29)

Teniendo en cuenta, la trayectoria de las instituciones con educación inclusiva y el aporte a los proyectos de vida, los docentes puesto que ellas cuentan con estrategias de atención o procedimientos que han perfeccionado y de los cuales hay evidencia de su pertinencia, por eso los docentes consideran que este tipo de conocimientos contribuyen a la mejora continua de la práctica pedagógica. Además,

Es por lo que una escuela para inclusión necesita de una comunidad docente cohesionada, reflexiva y propositiva que tenga en cuenta las innovaciones curriculares en pro de garantizar la educación para todos a través de la eliminación de las barreras educativas. En este sentido, el currículo debe transformarse con el fin de atender de manera interdisciplinar a los estudiantes. Esto es un gran reto, pero es necesario para que la escuela atienda de manera más efectiva las expectativas de aprendizaje y contribuya a la configuración de proyectos de vida. Es por esto que la experiencia de la Institución Villa del Socorro (Medellín) es inspiradora porque muestra la importancia de la transformación curricular y, por ende, la redimensión del PEI.

Asimismo, la reflexión de las lecciones aprendidas a lo largo de su carrera profesional les ha permitido desarrollar habilidades de detección y caracterización de estudiantes no solo en condición de discapacidad sino de dificultades de aprendizaje asociadas al campo de la

enseñanza de las disciplinas, por eso, los datos demuestran que la mayoría reconocen la flexibilidad como una característica esencial del docente.

En palabras de los docentes esta transformación implicó que se incluyera una mirada crítica sobre el modelo pedagógico , los planes de área, ya que “ tratamos de impactar todo lo que son prácticas de aula incluyente, garantizándole a todos los estudiantes que tengan el acceso a la educación, que permanezcan en condiciones de equidad y que tenga una evaluación flexible y un egreso adecuado en el momento que lo requieran porque la idea con estas personas es garantizar su participación en todas las actividades” PFR_6_I.E VS

A modo de conclusión de este eje de análisis, las IE hoy en sus prácticas pedagógicas dan cuenta de los resultados de los esfuerzos del MEN por garantizar una educación para todos mediante los programas de educación inclusiva que se difunden año tras año en las IE públicas y privadas del país. Esto principalmente mediante la implementación del PIAR y la generación de estrategias que tienen como base los principios DUA.

Aun así, se hace necesario enriquecer los procesos de cualificación docente que les permitan dotarse de herramientas puntuales para la enseñanza a estudiantes en condición de discapacidad. De igual forma, resulta fundamental que al interior de las IE existan profesionales especializados en Educación Inclusiva que fortalezcan tales procesos y brinden el acompañamiento pertinente a los docentes.

Los colegios y las comunidades educativas son los encargados del reto de la construcción del currículo, cuyos principios sean los de la igualdad y la equidad, a través de la implementación de estrategias y herramientas útiles con el fin de desarrollar las capacidades de todos los estudiantes.

Por tanto, el Proyecto educativo de la comunidad educativa de los colegios se debe articular con entidades externas como de salud, convivencia, trabajos de red de apoyo, que favorezcan así las necesidades y la formación integral de los estudiantes, dejando de lado los

obstáculos que se presentan con la población de inclusión y garantizando su derecho a la educación.

Es por eso por lo que, al existir una flexibilización en educación, requiere un PEI que respalde esta propuesta y unos docentes capaces de innovar y diseñar e implementar estrategias que fortalezcan los procesos, teniendo de la mano la tecnología, el trabajo cooperativo y las plataformas digitales. Es importante también, el papel del docente innovador, que diseñe e implemente estrategias flexibles que fortalezcan los procesos en los estudiantes que han sido diagnosticados y lleven un seguimiento de los estudiantes con dificultades que se encuentran estudiando en la Institución, teniendo de la mano la tecnología, el trabajo cooperativo, las plataformas digitales y el uso del material didáctico.

Figura 5

Opiniones sobre la importancia de los procesos de inclusión y formación

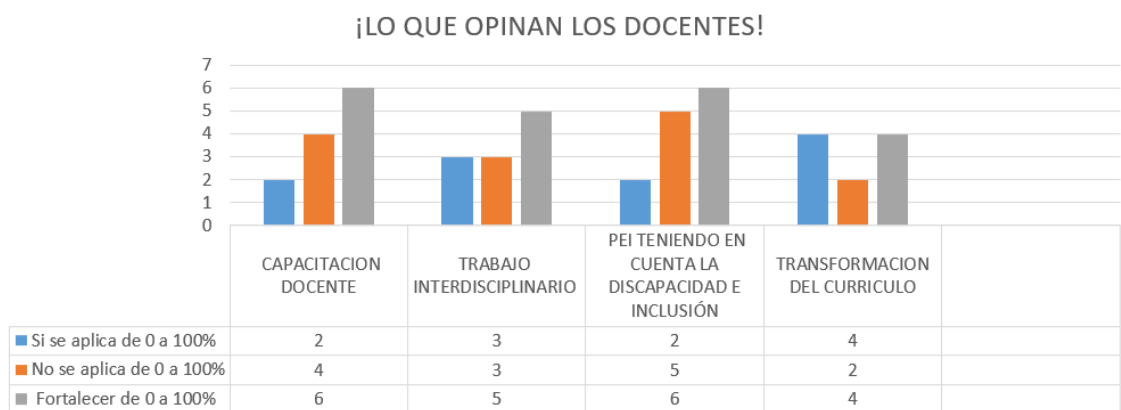


Tabla de datos 1, tomado de Matriz de sistematización Inclusión.

4.2 EJE 2. Construcción y desarrollo de las Propuestas Didácticas Flexibles

En este apartado, se analizan las propuestas de intervención didáctica de los investigadores, resaltando su coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA, con los estándares de las áreas del conocimiento y con los Derechos

Básicos de Aprendizaje - DBA. Asimismo, se presentan las reflexiones sobre el diseño y las recomendaciones para posteriores aplicaciones o réplicas en otras instituciones.

En la información suministrada a través de los informes elaborados por cada uno de los equipos, las planeaciones didácticas y el análisis de los datos derivados de la implementación, se pudo establecer la correlación de las estrategias con los principios del DUA, los temas abordados, la coherencia del proceso presentado de acuerdo con las perspectivas pedagógicas asumidas por los investigadores en los que primó el constructivismo como modelo pedagógico.

Es importante señalar que cinco de las siete experiencias investigativas tuvieron aplicaciones de sus secuencias didácticas acorde con las temáticas establecidas para cada grado a intervenir. En la Tabla 1, se evidencian las estrategias más relevantes en la planeación de cada proyecto, que son coherentes con la perspectiva pedagógica y didáctica constructivistas y con los principios que deben cumplir las actividades y tareas escolares inclusivas (Díez Gutiérrez, 1997) entre las que se destaca su significatividad y vitalidad, accesibilidad, utilidad, son atractivas, experimentales, acompañadas, reflexivas, colectivas y solidarias, que utilicen todos los recursos a la mano y con repercusión social.

Tabla 6

Estrategias didácticas predominantes en la planeación de los proyectos

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	MATEMÁTICAS	LENGUAJE	EDUCACIÓN FÍSICA
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Material concreto para hacer representaciones de cantidades numéricas. - Juego dirigido y colaborativo - Juego de roles. - Trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación de canciones infantiles. - Uso de Vídeos a través de la plataforma YouTube. - Visualización y manipulación de imágenes (fichas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos tradicionales. - Visualización de videos. - Trabajo colaborativo.

	- Elaboración de fichas de comprensión.		
--	---	--	--

Nota. Estrategias predominantes identificadas. Fuente: Elaboración propia

Es necesario advertir que las actividades hicieron parte de un conjunto de acciones coordinadas que permitieron la construcción de conocimiento en el aula. La estructura y secuenciación de las actividades partió del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes; es decir, de las representaciones que tenían los niños, niñas y adolescentes sobre el fenómeno o problema disciplinar en cuestión. Fue así como el juego de roles, los juegos tradicionales y el trabajo colaborativo fueron incluidos en las propuestas didácticas dado que estos favorecen la negociación de sentidos entre los participantes. Todo lo anterior estuvo sujeto a la manipulación de materiales concretos que permitieron la formulación de preguntas, hipótesis y solución de problemas.

Las experiencias mostraron cómo se complejizan los esquemas a medida que se incorpora nueva información a partir de la interacción con sus compañeros, de la significatividad de los materiales y la mediación del maestro. En este orden de ideas, las estrategias hicieron un mayor énfasis en el carácter colectivo del aprendizaje (Vigotsky, 1968) y la importancia de la zona de desarrollo próximo. Así mismo de la vital relación entre los aspectos cognitivos, sociales y afectivos que dan cuenta que el sujeto “no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (Carretero, 1997).

En este contexto, para el diseño de las propuestas didácticas, los investigadores analizaron el contexto educativo, en particular el conocimiento existente sobre inclusión y el uso del DUA y el PIAR en las instituciones escolares. Asimismo, una de las coinvestigadoras trabajó su propuesta didáctica con los profesores del colegio en el que se desempeña como orientadora escolar y gracias a su conocimiento y experiencia en la institución, desarrolló una propuesta de formación inclusiva que puede aportar a los planes de mejoramiento y a la gestión escolar. Esta experiencia puede dar pistas de cómo se pueden llevar a cabo estrategias de formación y que estas incidan positivamente en la enseñanza.

Esto es importante dado que es necesario fortalecer una cultura institucional en la que las comunidades de docentes y directivos docentes trabajen en pro de mejorar sus prácticas de enseñanza y gestión, integrando estrategias orientadas a la inclusión. Por eso, “ la actividad conjunta, solidaria y cooperativa, tanto dentro de las aulas (no sólo como estrategia de aprendizaje, sino también de desarrollo social), como en el trabajo de los profesores (en la planificación, en el desarrollo de la enseñanza, en la evaluación, etc.) se dirige a crear oportunidades de construir este sentido de comunidad acogedora, participativa y de apoyo de unos a otros, donde la diversidad (al margen de la competitividad y selección) puede ser valorada como una contribución enriquecedora y positiva” (Perilla, 2003).

En relación con lo anterior y como resultado del análisis de las prácticas de los docentes, las secuencias didácticas se organizaron y ejecutaron a partir de los principios del DUA, teniendo en cuenta las necesidades básicas de cada población de estudio, por eso, cada grupo de co-investigadores analizó las metodologías que mejor se adaptaron a la diversidad de la muestra de estudio para así diseñar los planes de acción que beneficien a todos los estudiantes sin importar su condición regular o inclusiva a través de los siguientes principios:

- **Proporcionar múltiples formas de representación.** Reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje como de necesidades, este principio hace énfasis en la

importancia de presentar de manera visual, auditiva y sensorial los temas o conceptos a trabajar. Además de ofrecer diferentes lenguajes y símbolos. Es fundamental que los docentes definan el vocabulario y los símbolos necesarios para llevar a cabo lectura literal, inferencial e intertextual, así como el reconocimiento de diferentes formatos o tipologías textuales. Según este mismo principio, los docentes deben proporcionar opciones para la comprensión, de ahí que se identifique una conexión teórica con el aprendizaje significativo dado que los materiales deben atender a este propósito. Asimismo, se debe procurar la activación de los conocimientos previos, “destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas, guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación” (Pastor, 2014).

- **Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.** Este principio reconoce que cada persona expresa sus aprendizajes de una manera más eficiente que otra, esto se debe a sus preferencias (estilos de aprendizaje) o circunstancias diferenciales (condiciones de discapacidad). Por eso, el profesor(a) debe estimar diferentes opciones para que los estudiantes puedan llevar a cabo las actividades y expresar sus aprendizajes. De ahí que los profesores deban considerar varios métodos de respuesta; por ejemplo, usar preguntas intercaladas, respuestas físicas (ejemplo movimiento), de selección múltiple con única respuesta, entre otras. Otorgar plazos de respuesta que incidan de manera positiva en el ritmo de la clase, establecer estrategias para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, usar recursos tecnológicos y promover el trabajo en equipo y monitores de clase.

Otro aspecto importante en la dinámica de la clase y que atiende a este segundo principio, es la posibilidad de que los estudiantes interactúen con diversos materiales, por ejemplo, aquellos especializados como termómetros, calculadoras, objetos de

laboratorio, metros, reglas, mapas, entre otros como los de la vida cotidiana que puedan ser útiles para la representación o ejemplificación de situaciones estudiadas.

- **Proporcionar múltiples formas de implicación.** Este principio es fundamental ya que se refiere a la dimensión afectiva y en particular la motivación. Al presentar situaciones de aprendizaje diversas que impliquen tanto trabajo en grupo como individual, los estudiantes podrán asumir los retos cognitivos de mejor manera, por eso, el/la profesor(a) debe minimizar las distracciones que puedan incidir en el desempeño de los estudiantes, así como situaciones que puedan afectar la seguridad y el autoconcepto de los niños, niñas y adolescentes (para el caso particular de la investigación), por eso variar los niveles de desafío y complejidad de la tarea es fundamental. Por eso, estrategias de autorregulación del aprendizaje, seguimientos y acompañamientos entre pares y con el docente, el uso de rúbricas y la reflexión (metacognición) de los procesos cumplen un rol fundamental en el aprendizaje.

Otras estrategias que contribuyen a la organización e implicación de los estudiantes en las actividades de clase son el manejo de calendarios de actividades, mantener rutinas positivas de organización en las que sean claras las metas de aprendizaje en cada clase, fomentar la toma de decisiones sobre aspectos de trabajo e incentivar el uso de herramientas personales de gestión del tiempo.

Por consiguiente, el DUA es una estrategia eficaz puesto que ofrece alternativas para que todos los estudiantes accedan al aprendizaje sin beneficiar a unos más que a otros, permitiendo que cada estudiante con o sin discapacidad elija la opción con la que se sienta más seguro para aprender (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014).

Con base en los principios del DUA, a continuación, se presenta el análisis de las estrategias didácticas implementadas por cada grupo de investigadores.

4.2.1 Matemáticas

En esta área, las propuestas didácticas tienen el juego como estrategia que cobra relevancia pues es uno de los medios para lograr aprendizajes en los niños en edad escolar. Al respecto Vanegas (2020) advierte que “es importante que en el contexto educativo el juego tome un papel primordial en los niños y en las niñas, dado que, desde esta actividad rectora, se pueden generar un sin fin de aprendizaje por medio del goce y el disfrute” (p, 12). Por eso, es una estrategia maestra que brinda la posibilidad de ser usada en todas sus versiones (juego libre, dirigido, solitario, de roles...), teniendo presente la intención y momento del aprendizaje de los conceptos matemáticos.

El juego dirigido y el de roles llevaron a los estudiantes a asumir una función determinada que implicaba relacionar los conocimientos del conteo en situaciones de compra y venta, y utilizar el razonamiento de manera inductiva y deductiva. De ahí que la transposición didáctica propuesta por las maestras favoreciera el aprendizaje significativo ya que involucró aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes con conceptos matemáticos. (Ver anexo 4).

Imagen 1

Situaciones de conteo



De manera particular, en la propuesta didáctica titulada *Matemáticas Flexibles y Aprendizajes para Todos*, la coinvestigadora partió de los hallazgos que identificó durante la observación participante y posterior a ello, en la prueba diagnóstica para promover y brindar a los estudiantes las estrategias didácticas acordes a sus necesidades facilitando los procesos de enseñanza – aprendizaje, así potenciar los saberes previos en pensamiento numérico y propiciar

ambientes de aprendizaje experiencial que tuvieran significado al involucrar sus sentidos en actividades en las que debían manipular objetos, construir elementos, evocar situaciones significativas, discriminar objetos por forma, tamaño y composición.

Para la propuesta que se desarrolló en el Colegio Santa Clara en la ciudad de Bogotá, la coinvestigadora tomó como referente el método Singapur que se fundamenta en la teoría de Jerome Bruner. Es así como el método plantea que el logro del aprendizaje de las matemáticas necesita que el estudiante pase por tres fases: lo concreto, lo pictórico y lo abstracto - C.PÁG. A. (Hilaquita, 2018). Tal como se muestra en la tabla de la secuencia didáctica, se usaron diferentes materiales didácticos como las regletas de Cuisenaire, los bloques en base 10, los pentominós, el tangram, loterías con operaciones, ábacos, dominós entre otros que contribuyeron a que los estudiantes, durante el desarrollo de las sesiones, pasaran por las tres fases respetando la continuidad lógica en coherencia con el método.

El DUA y el método Singapur son compatibles puesto que tienen como fundamento común la implementación de formas activas de aprender. Sin embargo, desde el primero, las estrategias utilizadas involucran todos los sentidos y el qué se aprende, el cómo del aprendizaje y para qué se aprende, lo que hace que se convierta en un enfoque o metodología flexible que se centra en buscar la manera de acercar el aprendizaje a las características de todos los estudiantes. Por su parte, el método Singapur está orientado al aprendizaje de las matemáticas y plantea dentro de sus procesos lo concreto, lo pictórico, lo abstracto y otros aspectos que los dinamizan, pero no toma en cuenta las características de los estudiantes que no logran pasar de una fase a otra. A continuación, se presentan puntos de reflexión bajo las miradas de estas dos secuencias didácticas. Cabe resaltar que ambas propuestas se desarrollaron con estudiantes de segundo grado de primaria y se orientaron en el pensamiento numérico, pero una de ellas específicamente en el valor posicional.

Es necesario señalar que las dificultades que presentan los estudiantes en pensamiento numérico se asocian a la dificultad de cumplir con los tres principios lógicos implícitos en el conteo. Por ejemplo, cuando el estudiante no puede reconocer la secuencia numérica a través del conteo escrito o recitarla en el orden establecido o convencional, deja ver que no comprende el principio lógico del orden estable. Al no poder hacer el conteo, el principio de correspondencia no es posible dado que implica que el estudiante pueda señalar los elementos del conjunto. Finalmente, si el estudiante no puede reconocer todos los elementos que hacen parte del conjunto y contarlos una sola vez, evidencia que no ha comprendido el principio de biunivocidad. Fernández y Llinares (2007) advierten que en el conteo, los principios de cardinalidad, irrelevancia del orden y de abstracción son fundamentales para la comprensión, representación y desarrollo del pensamiento numérico; por eso en las sesiones 1 y 2, las coinvestigadoras mostraron a través de videos y experiencias concretas, los objetos que eran susceptibles de ser contados (principio de abstracción) a través de la proyección de videos, como el juego en el que manipularon material concreto.

Imagen 2

Manipulación material concreto

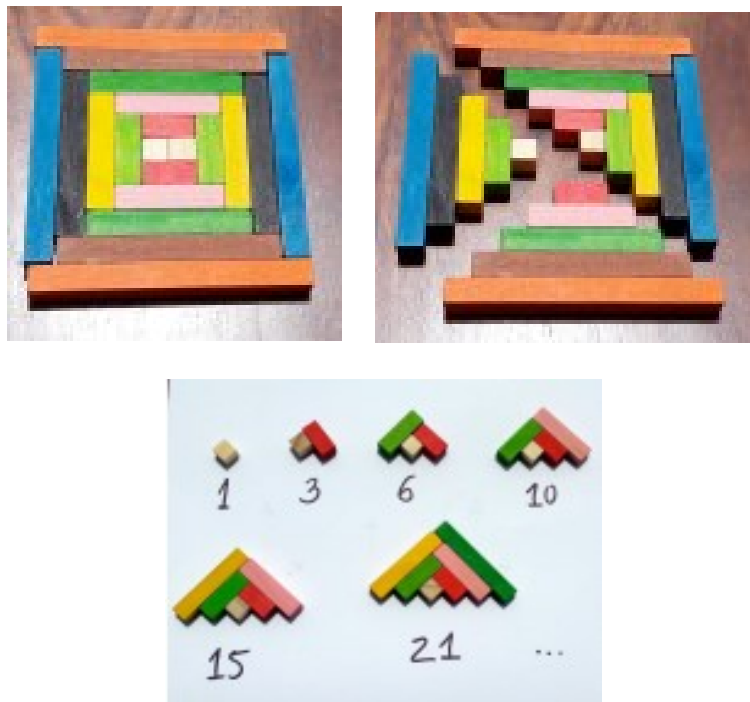


En cuanto a las estrategias de representación, las maestras trabajaron en la correspondencia del lenguaje oral con el simbólico y viceversa, buscando que el diálogo entre los estudiantes permitiera validar las formas de representación y a su vez descentrarlos, favoreciendo la argumentación lógica.

En las sesiones 3 y 4 se pudo identificar que en las dos experiencias fue común el desarrollo de actividades en las que los estudiantes pudieran comprender, desde un plano manipulativo, el principio de cardinalidad que indica que el “último término obtenido, al contar todos los objetos de la colección, indica el número de objetos que tiene dicha colección” (Fernández, 2017). Por eso, la elaboración de monedas de valores posicionales y contadores fueron los medios para ejemplificar este principio. En el caso de las regletas de Cuisenaire se usaron como material heurístico y para formular modelos de las operaciones básicas, como lo muestra Murcia (2014).

Imagen 3

Patrones y números



Es importante señalar que los procesos de agrupamiento que se hicieron a partir de tamaños y colores en las sesiones previas fueron estrategias asociadas a las formas de acción y expresión como a las múltiples formas de representación, principios del DUA, los cuales favorecieron a la comprensión de los principios del conteo por parte de los niños. Asimismo,

en las observaciones de las docentes se pudo identificar un mayor número de respuestas acertadas y el aumento en participación de los estudiantes.

En las sesiones 5 y 6 de las secuencias didácticas, las coinvestigadoras incorporaron el juego de roles con el fin de resolver problemas sencillos de suma y resta teniendo en cuenta que previamente se trabajó el uso de las matemáticas en la vida cotidiana (diferentes contextos). Del mismo modo, se hicieron conteos con el objetivo de fortalecer la comprensión del sistema decimal. Este aspecto es importante, puesto que los estudios de Robelo (2014) demuestran que la comprensión del sistema decimal es indispensable “para entender los algoritmos de la suma y la resta y su relación con la comprensión de problemas que implican estas operaciones (Carpenter, Fennema, Loef, Levi y Empson (1999), (Fuson y Burghardt (1999))). Si los niños no poseen este conocimiento, es muy posible que sus acciones se basen en la memorización de una rutina que no tienen sentido para ellos, por lo mismo, se les dificulta memorizar la rutina o identificar sus errores. Cuando los niños desarrollan su entendimiento sobre el sistema decimal y su aplicación a los algoritmos de suma y resta, se favorece que comprendan y automaticen los procedimientos requeridos en un algoritmo” (Robelo, 2014, pág. 41)

Desde la perspectiva del DUA, estas experiencias son significativas dado que muestra una organización coherente que va de lo simple a lo complejo y son altamente significativas porque vinculan aspectos cotidianos.

Por otro lado, hay diferencias en las formas de implicación y compromiso en las dos propuestas; por ejemplo, en la primera, la investigadora hizo mayor énfasis en el trabajo colectivo; mientras que, en la segunda experiencia, se trabajó de manera individual puesto que los niños debían resolver situaciones en las que se relacionaron objetos para formar un conjunto compuesto a través de la adición (sumar canicas, monedas de colores, etc.). Asimismo, situaciones de transformación de estados ya sea por la adición de elementos antes, durante y

después del juego. Finalmente, se emplearon situaciones de comparación a través de problemas en el que lo niños identificaron diferencias numéricas entre los conjuntos de la misma clase.

Imagen 4

Actividades grupales e individuales



Nota. Actividades de trabajo colaborativo e individual sobre diferencias numéricas.

Es necesario señalar que en estas actividades, se evidencia la integración y los principios mencionados, en especial indica Escalona y Domínguez (2018) que cuando el “niño tiene una secuencia numérica (principio de orden estable), aplica esta secuencia a una colección de objetos (principio de correspondencia uno-a-uno) y cuenta cualquier conjunto de naturaleza cada vez más variada (el principio de abstracción), estará en disposición para dotar a la última palabra de dicho recuento con un significado especial” (Pág. 192).

Las estrategias se aplicaron en diferentes momentos, todas estas tomaron como base la diversidad en las formas de representar, de dar sentido a lo que se aprende (motivación) y la acción expresión, en la que los estudiantes comprendieron cómo fortalecer el pensamiento numérico a partir de distintas situaciones que se presentaron durante los encuentros.

Tabla 7

Secuencia didáctica con base en los principios DUA

	Sesión	Principio 1 Múltiples formas de representación de la información.	Principio 2 Múltiples formas de expresión.	Principio 3 Múltiples formas de implicación y compromiso.
Experiencia investigativa #1	Sesión 1 <i>Tres momentos, juntos es mejor</i>	Evocación de saberes previos de los estudiantes, luego el desarrollo de sesión involucra los sentidos, se realiza una representación simbólica de los números. Se utilizaron el ábaco, objetos concretos para el conteo y representación gráfica numérica convencional y el video https://www.youtube.com/watch?v=eC6-OOfx1tQ .	Vivenciar en las diferentes estaciones el valor posicional. De lo concreto a lo abstracto. Mediante el juego “jugo de limón” se hace conforman los equipos de trabajo. El juego como actividad rectora para los niños, en esta etapa de desarrollo, genera una motivación.	Trabajo colaborativo: los estudiantes usaron distintos elementos para representar sus respuestas, se movilizó la motivación extrínseca en los retos matemáticos, de igual manera, se hizo la autoevaluación reflexiva con preguntas orientadoras acordes a los procesos personales.
	Sesión 2 <i>1,2,3 adelante y atrás</i>	Imágenes de balones que evidencian diferentes tamaños de acuerdo con las cantidades que los conforman.	Utilizaron sus cuerpos como unidad de medida para identificar tamaños relacionados con cantidad. Se utilizó el juego para armar diferentes agrupaciones según el número asignado.	Elaboración de lista de números en orden de menor a mayor e identificación de valores y posiciones para un número determinado dentro de una cantidad, con esta actividad individual se finaliza el encuentro.
	Sesión 3 <i>Color, valor y posición</i>	Ábaco relacionado con valores posicionales y uso de colores para representar unidades, decenas y centenas.	Elaboran sus propias representaciones del valor posicional usando monedas de colores establecidos.	Escucha atenta y relación con experiencias previas usando preguntas exploratorias. Trabajo en grupo: elaboración de las monedas y trabajo individual: numerarlas y marcarlas.
	Sesión 4 <i>Elaboración de contador</i>	Video e imágenes para desarrollar pensamiento secuencial. Video situaciones matemáticas para niños	Elaboran sus contadores teniendo en cuenta las secuencias trabajadas en el video y en las imágenes.	Trabajo individual que favoreció la personalización de los materiales.

		https://www.youtube.com/watch?v=xvyn-FfcQp4 .		
	Sesión 5 <i>Billetes y monedas compra lo que puedas.</i>	Muestra de productos asociados a lugares de comercio y oficios juegos de roles, presentación de productos clasificarlos en valores de mayor a menor usando billetes didácticos.	Papelería – juegos de rol-casos cotidianos y la tienda. Tabla de precios de nuevos productos, subasta.	Trabajo que tiene momentos grupales e individuales. Realización de ficha con lista de productos Cierre y autoevaluación del proceso.

Sesión	Principio 1 Múltiples formas de representación de la información.	Principio 2 Múltiples formas de expresión.	Principio 3 Múltiples formas de implicación y compromiso.
--------	---	--	---

Experiencia investigativa # 2	Sesión 1 <i>“Jugando y contando”</i>	Conteo en diferentes representaciones a través del uso del material manipulativo.	Realización de dibujos representando el uso de los números.	Trabajo cooperativo representando el uso de los números por medio del material manipulativo. Autoevaluación sobre el trabajo realizado en la sección.
	Sesión 2 <i>“Material base 10”</i>	Observación y explicación del material en base 10.	Representación de una cantidad con el material en base 10 para identificar el valor posicional de cada una. Concurso por grupos cooperativos. Realización de la guía.	Trabajo en equipos
	Sesión 3 <i>“Secuencias numéricas- contar en grupos”</i>	Juegos sobre secuencias numéricas contando en grupos iguales de dos en dos, de tres en tres, de cinco en cinco etc.	Con ayuda de material concreto (piedritas, canicas, colores, palitos de paleta) Práctica de ejercicios de seriación.	Trabajo cooperativo e individual

Sesión 4 “Sumando y restando”	Vídeo y manipulación de las regletas de Cuisenaire de acuerdo con su color y la longitud (1 cm a 10 cm).	Representación de construcción libremente con las regletas de Cuisenaire. Juego con regletas.	Trabajo cooperativo, representando cantidades con las regletas de Cuisenaire.
Sesión 5 “Solucionando problemas de suma y resta”	Láminas donde se representa la suma y la resta. Barras o fichas de encajar.	Juego con cartas de números problemas sencillos de suma y resta Representación de la solución con los bloques de encajar.	Trabajo individual
Sesión 6 “Calculando”	Juego cabezas numeradas. Vídeo sobre técnicas para realizar cálculo mental.	Realización de un bingo matemático. Concurso por grupos desarrollando operaciones de cálculo mental.	Cálculo mental.

Nota. Fuente: Cañizales Lilian y González Blanca

Dentro de las secuencias se tuvo presente la realización de actividades orientadas al desarrollo de la capacidad para resolver situaciones problémicas desde sus estructuras de pensamiento, es decir por medio del cálculo mental como aspecto importante que se opone al aprendizaje memorístico. Además, el cálculo mental hace parte de las estrategias didácticas que integran el pensamiento numérico, ellas son importantes para que el estudiante aprenda a usar la nueva información y relacionarla los números para resolver operaciones en diferentes situaciones (Weinstein y Mayer, 1986).

4.2.2 Lenguaje

“la palabra... es la célula del pensamiento”
(Vigotsky, 1980)

En el área de lenguaje, las coinvestigadoras centraron sus estrategias didácticas en los principios de la lectura silábica y fonética con el fin de fortalecer los procesos lectores asociados en los estudiantes del grado segundo y de primera infancia.

De manera particular, en la experiencia *Didácticas Flexibles para Fortalecer los Procesos Lectores en Niños de la Primera Infancia*, las coinvestigadoras se enfocan en el lenguaje a partir de la lectura fonética en niños de la primera infancia. A pesar de que la población de estudio hace parte de un jardín infantil del ICBF, que por normatividad es hermético con el acercamiento de personas ajenas a los niños, se pudieron llevar a cabo las sesiones planteadas para ejecutar la secuencia didáctica con los principios del DUA.

En términos didácticos y a la luz de los principios del DUA, las coinvestigadoras emplearon canciones para identificar problemas de dicción, usaron imágenes para reconocer fonéticamente la pronunciación de ciertas palabras, y la bolsa bisilábica para que los niños formaran conceptos a partir de sílabas de fácil reconocimiento y en palabras utilizadas en su diario vivir.

Teniendo en cuenta que el lenguaje es fundamental en el desarrollo cognoscitivo del niño durante los primeros años de vida, y que este se va fortaleciendo a medida que comienza a interactuar con su entorno social, las actividades utilizaron en su mayoría el método fonético toda vez que “favorece, de otra parte, las operaciones analíticas. Induce al niño a descomponer las palabras en sus constituyentes elementales: los grafemas. Y con la práctica, el niño aprende a desarmar velozmente las palabras. Tanto que parece que no lo hiciera, aparenta leer globalmente, ¡de una vez!” (De Zubiría Samper, 2005, pág. 88)

Teniendo en cuenta que en los procesos lectores es necesario el uso de diversos materiales y en especial, de tipologías textuales, en las propuestas se trabajó la narrativa a partir de los cuentos, las canciones y las fotografías para que la enseñanza de la lengua pase por una experiencia estética, simbólica y emocional que facilite el aprendizaje.

Las experiencias de las coinvestigadoras se estructuraron de lo particular (contexto cercano, fotografía familiares y percepción del cuerpo) a lo general (formulación de preguntas sobre algunos temas). Esto permitió que los niños pudieran desarrollar niveles comprensivos

porque las preguntas los llevaron a relacionar los conocimientos previos con aquellos nuevos. Esta asociación es entendida como de alto nivel ya que promueve el uso de patrones de revisión e integración de los datos o conceptos (Hernández et. al, 2017)

En cuanto a la demanda de la tarea y los procedimientos que desarrollaron los estudiantes para cumplir con el objetivo planteado, fueron determinantes la inclusión de preguntas intercaladas (Díaz F, 2002), el uso de diversos materiales visuales (fotos, imágenes) y la explicación paso a paso de lo que los niños debían realizar, esto permitió confrontar los sentidos y comprensiones de la tarea, así como su expectativa de logro. El docente pudo, entonces, hacer intervenciones focalizadas y estimar las barreras que afectaron los procesos de comprensión.

Imagen 5

Secuencia de actividades de los estudiantes de preescolar.



Nota. Procesos lectores. Fuente: Cárdenas Leidi, Dueñez Nelfy y Sánchez Sandra

El lenguaje está compuesto por la fonética (producción de los sonidos), la fonología (organización de los sonidos), morfología (construcción de palabras), sintaxis (construcción de frases y oraciones), semántica (significado de las frases) y pragmática (usos del lenguaje). Estos

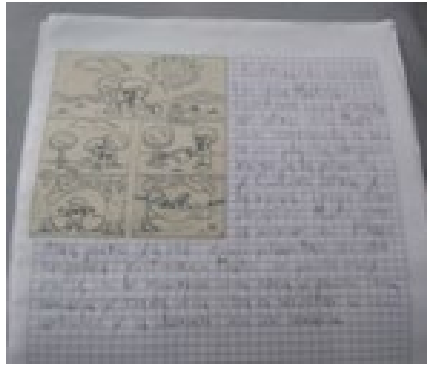
componentes se van adquiriendo a medida que el niño se va desarrollando, en el periodo infantil se establecen los pilares que conllevan a organizar el lenguaje en un método de comunicación (Vivanco, 2015). Teniendo en cuenta lo anterior y con base en las experiencias de las docentes, se destacan los juegos orientados a la conformación de palabras a partir de sílabas y bisílabas; esta estrategia, permitió asociar las imágenes con las palabras y luego agrupar el mayor número de palabras en campos semánticos.

Ahora bien, partiendo de lo anterior se puede establecer que la adquisición del lenguaje en las etapas iniciales fortalece los procesos comunicativos de los niños, de ahí que las actividades llevadas a cabo durante la secuencia didáctica estuvieron encaminadas al fortalecimiento de las conexiones cognitivas para coadyuvar en la comunicación asertiva de los niños de la primera infancia.

En la experiencia #2 *Didácticas Flexibles en la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Grado Segundo de la IED Orlando Higuera Rojas*, la coinvestigadora utilizó los mecanismos de recuperación léxica (De Zubiría, 2005) para que los estudiantes superaran las dificultades relacionadas con la decodificación primaria y secundaria. Por eso, la secuencia didáctica realizó actividades de lectura fonética, inferir el posible significado de una palabra desconocida utilizando otras o imágenes (contextualizar). En cuanto a la decodificación secundaria, las coinvestigadoras buscaron en la redacción y lectura de cuentos, desarrollar la comprensión de las oraciones y frases como la ampliación de vocabulario. Un ejemplo de lo anterior fueron la sesión 2 “Contando historia” (*experiencia 2, principio 2 y 3*) Sesión 4 “Contando ando” (*experiencia 2, principio 2 y 3*).

Imagen 6

Redacción textos



Nota. Procesos lectores. Fuente: Cárdenas Leidi, Dueñez Nelfy y Sánchez Sandra

En las actividades planteadas por cada grupo de coinvestigadoras para cada una de las sesiones, y siguiendo los parámetros de los principios del DUA, se pudo identificar que ambas propuestas didácticas partieron de la necesidad de conocer los preconceptos que los niños tenían sobre cada uno de los temas planteados, para así proceder con el círculo de la palabra e identificar la percepción que los niños tienen de los videos observados (fortalecimiento de las temáticas).

Los ejercicios propuestos están relacionados claramente con los mecanismos de recuperación léxica a través de la contextualización y la sinonimia. Es importante recordar que la contextualización “rastrea el posible significado del vocablo desconocido recurriendo a otras palabras acompañadas del término desconocido (...) toda frase u oración comporta una unidad esencial, no son simples cadenas amontonadas en cualquier orden” (De Zubiría, 2005, Pág. 111).

En el caso de la sinonimia, el uso de imágenes, fotografías y videos permitieron establecer similitud de conceptos o equivalencias de las palabras desconocidas con aquellas que están en el repertorio lexical de los estudiantes.

Por otra parte, y para fortalecer la conciencia fonológica, las dos experiencias utilizaron las canciones puesto que además de generar experiencias rítmicas y aprendizajes kinestésicos, esta estrategia permite que los niños memoricen ritmos sonoros mejorando su concentración, memoria, imitación, el lenguaje verbal y por ende la comunicación; la música también estimula

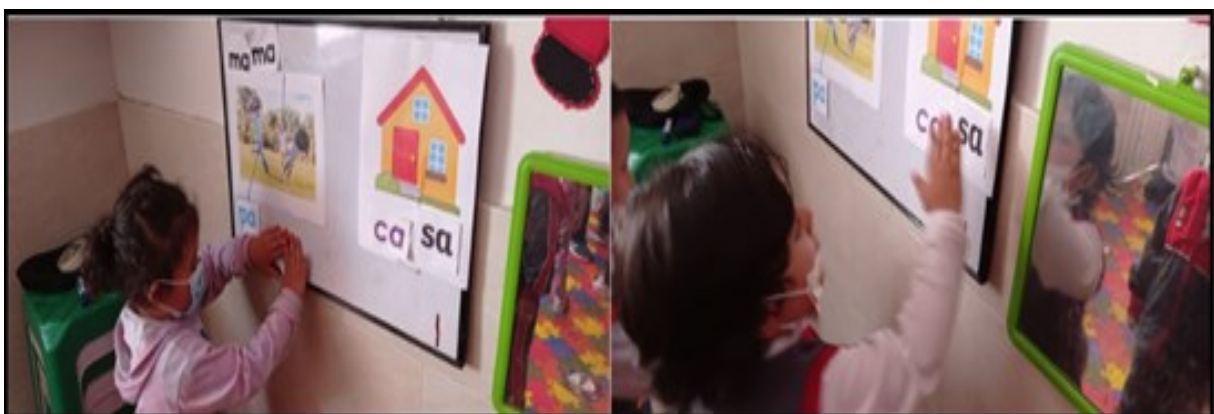
los dos hemisferios del cerebro, así que el lado derecho se fortalece a través de la entonación, y el lado izquierdo, con la organización de las palabras, esta doble acción mejorar las cuestiones neurofuncionales (Arana y Leyva, 2017).

En la sesión #3 ambas propuestas hacen uso de recursos visuales con el fin de estimular la creatividad a través del dibujo o la decoración con diferentes materiales. Estas actividades buscaron fortalecer habilidades de expresión verbal, corporal y musical para que a su vez se fortaleciera la segmentación silábica y mejoran la pronunciación (Arango, Pinilla, Loaiza, Puerta, Rosa, Ardila y Rosselli, 2018).

En la sesión #4 cada propuesta plantea temáticas diferentes puesto que cada una tuvo en cuenta el nivel cognitivo de los niños. Así la *experiencia 1* se hizo uso de imágenes familiares para que los niños establecieran la relación entre los grafemas con los objetos y que así las pudieran identificar sin la necesidad de conocer el sonido de cada letra (relación fonema – grafema); mientras que la *experiencia 2* planteó la producción textual como estrategia para recopilar las actividades anteriores, y como fortalecimiento de la expresión oral.

Imagen 7

Relación fonema – grafema.



Nota. Procesos lectores. Fuente: Cárdenas Leidi, Dueñez Nelfy y Sánchez Sandra

A través de esta propuesta pedagógica se pudo establecer que en la decodificación primaria hay una relación intrínseca entre grafemas y fonemas, que la conciencia fonológica se

comienza a fortalecer a partir de los primeros años escolares, y que el niño no tiene clara la ortografía, por lo que suele escribir las primeras palabras según los sonidos que reconoce (Nava, 2021).

En la sesión #5, sólo la experiencia 1 propone actividad de desarrollo cognitivo, puesto que incita a los niños a traer a colación las grafías vistas anteriormente, sacarlas al azar de una bolsa y ubicarlas correctamente sobre la imagen que corresponda, sin la ayuda de la pronunciación. Posterior a ello se hacía el reconocimiento fonético de las sílabas trabajadas.

Por otra parte, para esta experiencia investigativa, se diseñó una página Web como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza de la lectura. Los niños podían encontrar actividades de fortalecimiento de la pronunciación (fonética): ejercicios para relacionar sonidos con imágenes, hipervínculos con canciones y lecturas de cuentos. Para los docentes se creó una sección en la que podían encontrar consejos y estrategias para el fortalecimiento de la lectura para etapas iniciales, hipervínculos y bibliografía sobre la apropiación del lenguaje.

Como consecuencia de la emergencia sanitaria por Covid-19, se atrasó el cumplimiento del cronograma propuesto inicialmente y no fue posible aplicar las estrategias a la población de estudio, puesto que las visitas a la institución no podían ser regulares por los protocolos de bioseguridad y los aislamientos continuos. Sin embargo, a través del siguiente enlace se puede observar la propuesta de la página web <https://yojis1.wixsite.com/mentes-lectoras>.

Tabla 8

Secuencia didáctica con base en los principios DUA

LENGUA CASTELLANA - LENGUAJE - PRINCIPIOS DUA				
	SESIÓN	Principio 1: Múltiples formas de representación de la información.	Principio 2: Múltiples formas de expresión	Principio 3: Múltiples formas de implicación y compromiso.
Experiencia investigativa # 1	Sesión 1 <i>Te observo y te conozco</i>	Lectura de cuento en voz alta y presentación de ilustraciones. Se hace una lluvia de ideas sobre el tema abordado evidenciando dificultades en la dicción y pronunciación.	Se presenta video educativo: ¿Por qué el Reciclaje es tan Importante? https://www.youtube.com/watch?v=-UFFFUTMICw y realización de preguntas orientadoras.	Se distribuyen diferentes elementos como botellas de plástico, envoltorios, papel y cartón para que los niños apliquen lo visto en el video.
	Sesión 2 <i>¡Vamos a cantar!</i>	Los niños eligen las canciones que prefieren cantar.	Por iniciativa propia los niños cantan las canciones que se saben interactuando con sus pares.	Al cantar las canciones se evidencian dificultad en la pronunciación de algunas palabras. Se realiza el círculo de la palabra con los niños.
	Sesión 3 <i>¡Hora de decorar!</i>	Se enseñan diferentes imágenes (flor, cara, cuadrado, lengua...) haciendo énfasis en la pronunciación fonética.	Decoración libre de esas imágenes con colores, dactilopintura y uso de envoltorios de paquetes.	Cada estudiante muestra sus trabajos y pronuncian el nombre de esas imágenes en voz alta, siguiendo las indicaciones fonéticas.
	Sesión 4 <i>Reconocimiento fotográfico</i>	Se invita a los estudiantes a mostrar una fotografía familiar.	Se agrega una palabra a dos elementos de la fotografía y se escriben las letras que las conforman haciendo énfasis en su pronunciación y escritura.	Los estudiantes memorizan e identifican las palabras para escribirlas adecuadamente.
	Sesión 5 <i>Bolsa de consonantes bisilábicas.</i>	Se muestran consonantes bisilábicas (MA, SA, CA, PA), se les enseña su pronunciación y se les indica que pronuncien fonéticamente el sonido de esas sílabas.	Se muestran en el televisor las imágenes de las palabras que se pueden formar con esas sílabas, como MAPA, CAPA, CAMA, MAMÁ, PAPÁ, CASA.	Por mesas de trabajo los niños sacan de la bolsa las sílabas al azar y comienzan a conformar diferentes palabras.
LENGUA CASTELLANA - LENGUAJE - PRINCIPIOS DUA				
	SESIÓN	Principio 1: Múltiples formas de representación de la información.	Principio 2: Múltiples formas de expresión	Principio 3: Múltiples formas de implicación y compromiso.
Expe	Sesión 1	Se retoman saberes previos en donde el niño mediante	Como motivación se inicia con una canción infantil	Trabajo colaborativo en donde el estudiante

	<i>A buscar se dijo...</i>	su nombre identifica las letras que conoce. Para esto se utilizarán los videos: https://youtu.be/db60bmiG15M y el vídeo https://youtu.be/Ri5yuOqnvEM	para amenizar el ambiente. Baile del sapito. https://youtu.be/mrxTOZW9b08 El estudiante escribirá su nombre en carteles para realizar la identificación de carácter fonético.	intercambia sus escritos y relaciona su trabajo con el de sus compañeros de igual manera se desarrolló la autoevaluación reflexiva con preguntas orientadoras acordes a los procesos personales.
	Sesión 2 <i>Contando historias</i>	Imágenes en desorden de diferentes escenarios, creación a partir de lo que observa.	Se utilizó el juego “Simón dice...” En donde cada niño creaba una parte de la historia teniendo en cuenta lo que observa en la imagen.	Trabajo en grupos colaborativos y escritura de la historia.
	Sesión 3 <i>El personaje ideal...</i>	Alrededor del dibujo del cuerpo, el niño identificará diferentes cualidades para la creación de su personaje.	Exposición de los trabajos realizados por cada estudiante y socialización de las cualidades a través del juego del árbol en donde se ubica una cualidad con la que el niño se identifica.	Escucha atenta y formulación de preguntas exploratorias sobre lo aprendido.
	Sesión 4 <i>Contando...</i>	Mostrar el producto final en la creación de una historia a partir del personaje creado con las cualidades identificadas.	Creación de un cuento con el personaje creado.	Trabajo individual que favoreció la expresión oral.

Nota. Planeación elaborada por Cárdenas Leidi, Dueñez Nelfy y Sánchez Sandra

4.2.3 Educación Física

“Tan solo juega, diviértete, disfruta del juego”.
Michael Jordan

En la experiencia *La Inclusión desde la actividad física en el aula para estudiantes con discapacidad cognitiva de la Asociación Renacer* (I.E de carácter privado), el coinvestigador planteó una secuencia flexible desde los parámetros del DUA, para ello tuvo como punto de partida las características de la población con diagnóstico de discapacidad cognitiva.

En la tesis de Naranjo Naranjo y Vera Bustamante (2015) se define la discapacidad como “una restricción o impedimento en la capacidad de realizar una actividad, bajo parámetro de lo que es ‘normal’ (refiriéndose a normal como la mayoría) para un ser humano”, es decir que una persona puede o no tener una discapacidad leve, moderada o severa, temporal, definitiva o también con evolución de un nivel a otro, así que su movilidad depende de su condición y de múltiples factores externos.

Los estudiantes de la Fundación Renacer han sido diagnosticados con discapacidad cognitiva pues presentan dificultad para recordar algunas indicaciones e instrucciones inmediatas y para dominar conocimientos, recordar las reglas de un juego o su dinámica. Esta condición se ha hecho evidente en distintos momentos de las actividades propuestas durante cada sesión y generalmente está asociada a las dificultades que presentan en lectoescritura y para transformar una indicación impartida para ponerla en otro contexto. También es importante mencionar que estas personas con discapacidad tienden al egocentrismo, al pensamiento infantil y a la repetición de acciones. Sin embargo, favoreciendo espacios de participación y de comunicación, la interacción con otros les permite salir de este estado y proyectarse en el grupo (Lobera Gracida 2010).

En apoyo al reconocimiento de la diversidad, surge la *Actividad Física Adaptada* (Sanz Rivas, Reina Vaíllo y Pérez Tejero, 2012). Mencionan DePauw y Doll Tepper (1989) que este tipo de actividad física se da para las personas que en condiciones de discapacidad realizan cualquier tipo de movimiento o deporte. El concepto fue introducido por Sir Ludwing Guttman en 1976 cuando introdujo las disciplinas deportivas como apoyo en la rehabilitación de personas con discapacidad física; de ahí que cada día haya esfuerzos que busquen avances en los aspectos terapéutico, recreativo, competitivo y educativo (Sanz Rivas, Reina Vaíllo y Pérez Tejero, 2012).

Este último aspecto es de interés particular para este trabajo puesto que busca promover el acceso y participación de las personas en condición de discapacidad a la actividad física, que es la base de la salud, la recreación y los predeportivos; por ello este documento destaca una visión actualizada de la discapacidad, resalta la diversidad sobre la limitación y el entorno como espacio de interacción de las personas.

Entre las líneas de intervención se destacaron los juegos tradicionales, predeportivos, juegos de arte y precisión, danza o actividad musicalizada y juegos de reto, puesto que propician la socialización y el aprendizaje colectivo. La práctica pedagógica está relacionada con la construcción que el docente ha formado en la enseñanza de la disciplina que imparte. Realizar un acercamiento al desarrollo histórico de la pedagogía permite tener puntos de encuentro y discrepancias que merecen ser reconocidos para apartarse o reconocerse en las acciones que en la actualidad se presentan (Mareño Sempertegui, 2015). Esto es que en un modelo tradicional de educación en el que se ve a la persona con discapacidad como “minusválido” o alguien inútil, la enseñanza clasifica, y posiblemente limita, las habilidades con las que cuenta el sujeto; mientras que las nuevas formas de entender la discapacidad ven a la persona como sujeto de derechos, que debe ser reconocido desde la diferencia y con autonomía (Sosa, 2009).

En los resultados del presente trabajo y en consecuencia con una clasificación somera sobre las distintas habilidades de las personas a un juego predeportivo que tiene como uno de sus fines el juego justo desde sus capacidades, del deporte adaptado (noción de “minimal handicap”) a partir del “potencial funcional” del deportista. Una clasificación superficial que no ha sido elaborada por un profesional y que permita obtener una organización de acuerdo con las habilidades motrices, incide de múltiples formas en la forma de abordar las intervenciones y la aplicación de las actividades. Si bien es cierto que se parte del reconocimiento de las particularidades y de las habilidades más que de las falencias, es

necesario reconocer las diferencias motrices que posiblemente están vinculadas con el desarrollo cognitivo de cada sujeto y que de forma directa, busca fortalecer el aspecto cognitivo ya que también influye en el ámbito motriz (Sanz Rivas, Reina Vaíllo y Pérez Tejero, 2012), en la organización de las actividades y en la puesta en práctica, por lo tanto los resultados esperados serían interdisciplinarios.

En cuanto a la planeación de las actividades se buscó que les permitieran a los sujetos competir de manera proporcional con sus capacidades contra otros que también tuvieran condiciones similares para evitar generar entre ellos algún tipo de discordia, de esta manera se fomenta la participación, interés por el deporte y otros beneficios como la interacción, el fortalecimiento de la confianza, la superación personal (Naranjo & Vera Bustamante, 2015).

La sesión 1, parte del juego tradicional del Cucunuba para dar cuenta de una experiencia que partió con la observación. Los estudiantes vieron videos sobre el juego y luego, el profesor hizo la demostración de la actividad para que los estudiantes comenzaran su proceso de aprendizaje del juego, fue así como la población realizó el modelado de la conducta. Realizar trabajo de lanzamientos de objetos pequeños a cierta distancia para llegar a un objetivo, exige gran concentración de los estudiantes, aspecto que es muy importante para el trabajo con población en situación de discapacidad. Con los lanzamientos se desarrolla la motricidad gruesa y la capacidad viso-manual, permitiendo controlar la fuerza y la distancia, superficies de juego, entre otros aspectos extrínsecos: “La motricidad es una capacidad que se relaciona con el desarrollo de movimiento y gestos específicos. En el caso de la motricidad gruesa hace referencia a todos aquellos movimientos motrices más complejos y globales como correr, caminar, girar, lanzar objetos” (Sánchez, 2020). Además, el hecho de seguir una instrucción de la cual ya se tiene un referente y disfrutar del juego con pares permite asociar ese momento de modo que se convierte en un nuevo aprendizaje.

Para Sanz Rivas, Reina Vaíllo y Pérez Tejero (2012) el deporte adaptado, catalogado dentro de las actividades físicas, tiene grandes beneficios pues promueve incluso la participación mixta que incluye a las mujeres. Estos autores agregan, además que en ocasiones no se toma en cuenta la discapacidad mínima para competir o el “potencial funcional” (ligado a un diagnóstico médico y deportivo que define cuáles son las condiciones físicas del estudiante); es durante el desarrollo de las actividades en donde se miden, de manera superficial, el “mínimo” y se evalúa cuál será la participación. Además, en la sesión, el estudiante se encuentra con otros con los que le es posible comparar sus capacidades, así en el trabajo colectivo, todos pueden aportar al proceso de todos afianzando sus propias habilidades.

Imagen 8

Actividad Cucunuba



Nota. Cortesía del grupo CENAINCO, ya que la Asociación Renacer no permite publicar registros fotográficos por tratarse de menores bajo protección.

Los pros y los contras en los resultados a razón de los objetivos de investigación son notables en las observaciones, registros del docente y las evidencias recopiladas durante su desarrollo, esto permite resaltar que la planeación propende por la realización de actividades generales y comunes a todos, lo cual se constituye como una falencia puesto que no hay un reconocimiento de las particularidades motrices de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, es importante anotar que en el transcurso del desarrollo de las actividades se reconocen las particularidades de cada estudiante y además surgen otras circunstancias de orden médico,

emocional o de cualquier otra índole que el docente debe ir tomando en cuenta y que lo obligan a adaptar el deporte. Este método hace que las prácticas sean un ejercicio justo en el que se reconocen y valoran las diferencias, y en el que pueden divertirse plenamente.

Ahora bien, Contreras (1998) definió la coordinación como “la capacidad neuromuscular de ajustar con precisión lo querido y pensado de acuerdo con la imagen fijada por la inteligencia motriz a la necesidad del movimiento”. Es por esto que durante las sesiones 2 y 4, la población tuvo la posibilidad de practicar deportes contemporáneos y la danza para propiciar experiencias significativas coherentes con las necesidades que se identificaron en los estudiantes, como la coordinación, la cadena de movimientos y la comunicación asertiva. Así el desarrollo de la secuencia de didácticas flexibles contribuye a la formación de sujetos integrales ya que buscan enseñar a “seguir reglas, establecer una o más figuras de autoridad, abrirse a los pares y superar la timidez, aumentar habilidades motoras mientras se favorece el crecimiento de músculos y huesos, disminuir el riesgo de obesidad” (Perea, 2019).

En la práctica de Ultimate, los estudiantes fueron los que autoarbitraron, esto permitió que entendieran la importancia de autorregularse, regular o moderar a sus compañeros, para que la actividad pudiera desarrollarse de acuerdo con las normas explicadas por el docente. En esta disciplina deportiva, los estudiantes realizan movimientos coordinados como atrapar, lanzar, correr, caminar, saltar y girar, acciones que fortalecen su aparato locomotor y mejoran su capacidad de respuesta motriz.

Imagen 9

Actividad Ultimate



Nota. Cortesía del grupo CENAINCO, ya que la Asociación Renacer no permite publicar registros fotográficos por tratarse de menores bajo protección.

En cuanto a la danza, los estudiantes a través de la observación de videos y apoyados por el docente crearon su propia coreografía, luego debieron seguir las recomendaciones para lograr una participación activa. Por medio de esta actividad se buscó que los estudiantes aprendieran a manejar tiempos y ritmos; por otro lado, que manejaran la propiocepción y pudieran realizar movimientos coordinados con sus demás compañeros: “Los Propioceptores reciben diferentes estímulos asociados con la posición de la articulación, el nivel de tensión, el equilibrio, el movimiento, cambios de direcciones bruscas, la presión interna y externa, la coordinación de ambos hemisferios corporales, el esquema corporal, entre otro” (Prieto, 2019), en resumen, este tipo de prácticas deportivas fortalecen el sistema neuromuscular de los estudiantes, esto lleva a que en su vida cotidiana su cuerpo mejore.

Imagen 10

Actividad de danza



Nota. Cortesía del grupo CENAINCO, ya que la Asociación Renacer no permite publicar registros fotográficos por tratarse de menores bajo protección.

Con los estudiantes con discapacidad cognitiva se desarrollan actividades que buscan fortalecer sus habilidades motrices. La investigación de Lozada y Vargas (2020) concluyó que las relaciones entre cognición y motricidad, esto es que una actividad motriz incide no solo en

su desarrollo motor, sino también en el cognitivo. Apoyándose en los planteamientos de Arana (2018), citada por Lozada Muñoz & Vargas Hernández (2020), se explica que las características motrices en personas con discapacidad intelectual influyen en el logro y gozo de las actividades; por ejemplo: una respiración superficial provocó que en varios momentos se detuvieran las actividades, por lo que fue necesario incluir pausas activas para favorecer el intercambio de gases y la reducción de la fatiga y el cansancio mental y físico.

También la torpeza, como lo menciona Arana, es una condición motriz que se relaciona con la coordinación y puede generar situaciones de inconformidad frente a los logros obtenidos. Debido a que algunos predeportivos implementados requieren de la ejercitación del equilibrio, para lo que se requiere repetición y esto produce cansancio. Aunque de manera inmediata los resultados no sean evidentes, la continua intervención desde distintas disciplinas contribuye a la consecución de los objetivos.

Frente a las dificultades presentadas, algunos estudiantes manifestaron tener contracciones musculares involuntarias y rigidez en las extremidades con dificultad para controlar la respuesta, por lo que la relajación fue tardía, en gran medida consecuencia del alto interés en obtener el resultado; y algunos profesores de apoyo comentaron, durante las actividades, que los cuerpos de los niños expresaban la carga emocional que les generaba la actividad.

En otras ocasiones se presentaron dificultades en las habilidades básicas lo que hizo que se debiera adaptar el juego a las velocidades, ritmos y movimientos particulares. Fue necesaria la repetición de las partes y sus funciones porque se dificultó el reconocimiento y recordación de algunos movimientos y acciones. Algunas de las dificultades manifestadas durante el desarrollo de los deportes practicados en las sesiones, constituyen una proyección de las respuestas motrices en acciones de la vida diaria.

Dentro de la secuencia desarrollada en las sesiones 3 y 5 se evidenció cómo la actividad física se conecta con las emociones, en ese sentido, Mujica (2009) dice que el surgimiento de las emociones durante la actividad física deja ver la respuesta instintiva ante situaciones que se presentan en la vida diaria, de este modo se puede decir que dichas emociones no son negativas, sino que se asocian con aprendizajes. Por medio de juegos de arte, como lo es el Boccia donde se debe manejar la concentración, se deben plantear una estrategia personal y otra grupal, para lograr la obtención de puntos, este deporte paraolímpico se basa en el quedar lo más cerca posible de la bola denominada diana, pero es de arte y precisión al exigir que los movimientos sean coordinados y precisos, la estrategia está implícita en que se pueden mover las pelotas del equipo rival y ubicar las del equipo de manera que rodeen la bola diana.

La comunicación entre integrantes del equipo fue muy importante, los participantes asumieron posiciones dentro de un equipo, al tiempo que sus emociones afloraban, allí fue necesaria la intervención del docente como mediador del proceso. Ya que en varios momentos los lanzamientos propios o del equipo rival no fueron lo que se esperaba y esto generó que los estudiantes se sintieran acongojados por lo que se debió canalizar la emoción para que siguieran concentrados en el juego y que comprendieran que podrían hacerlo mejor en cada oportunidad. Se hicieron refuerzos positivos ya que así se “aumenta la probabilidad de que una acción o conducta determinada se lleve a cabo más frecuentemente o se fortalezca. Se trata de formas de recompensa que pueden consistir en premios, pueden ser las felicitaciones del entrenador o aplausos” (Reyes, 2021)

En cuanto a los juegos de calle, estos buscan que los estudiantes tomen una postura frente a las diferentes situaciones que se pueden presentar. Desde la actividad física se busca generar cadenas de movimientos, además de desarrollar habilidades como la de la coordinación viso-manual utilizando elementos externos al cuerpo, o la de respuesta rápida de reflejos y arco reflejos que ayudan a mejorar la respuesta del cuerpo en situaciones cotidianas, o la del trabajo

en equipo y el apoyo de los compañeros para que los estudiantes que presenten mayor dificultad puedan asumir una posición más flexible.

Durante cada sesión y al finalizar la actividad, se hizo una retroalimentación en la que se reconocieron las fortalezas y debilidades de los individuos o de la dinámica de la sesión, aunque se promovió la autonomía, la proalimentación no se hace en espacios de interacción con sus compañeros, sino en las observaciones que hace el docente directamente al estudiante. En algunas ocasiones, ellos manifestaron sus observaciones sobre las acciones personales, en otros casos no hubo reconocimiento del error o de los factores a favor de la actividad de parte del estudiante. Se considera esta propuesta como una acción importante no solo en las acciones inmediatas, sino como una proyección en las futuras tareas académicas y laborales

Asimismo, el desarrollo de estas actividades tiene relación directa con los dispositivos básicos de aprendizaje dando cuenta de la percepción, atención, memoria, habituación y lenguaje que de manera directa se relacionan con los principios DUA.

Tabla 9

Secuencia didáctica con base en los principios DUA

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA- PRINCIPIOS DUA				
	SESIÓN	Principio 1 Múltiples formas de representación de la información.	Principio 2 Múltiples formas de expresión.	Principio 3 Múltiples formas de implicación y compromiso.
EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS	Sesión 1 <i>Juegos tradicionales y de calle</i>	Los estudiantes deben observar el ejemplo de cómo utilizar los elementos del Cucunubá (pelotas), las pelotas deberán pasar por los orificios del Cucunubá para obtener un puntaje.	Los estudiantes inician los lanzamientos respetando las normas establecidas, y se llevará el marcador de la partida hasta llegar al puntaje establecido. Los estudiantes buscan la mejor forma para lanzar y lograr efectividad en el lanzamiento.	Mejorar la interacción del grupo frente al trabajo en equipo y fortalecer la comunicación asertiva en la resolución de conflictos.

<p>Sesión 2 <i>Acercándonos al deporte</i></p>	<p>Videos de un juego de Ultimate, luego se realizan ejemplos de lanzamiento con algunos estudiantes. Se explican las normas.</p>	<p>Utilizarán zonas verdes amplias para poder realizar lanzamientos del disco en pareja, hasta lograr dominio del movimiento, posteriormente se divide el grupo en dos equipos y se inicia con el juego de Ultimate.</p>	<p>Trabajo en equipo, empatía, escucha y seguimiento de instrucciones, uso de los conocimientos previos para lograr los lanzamientos.</p>
<p>Sesión 3 <i>Arte y precisión</i></p>	<p>Se mostrará a los estudiantes el campo de juego, los elementos y sus respectivos nombres, se explican las reglas y metodología de juego.</p>	<p>Se evidencia interés por la actividad, los equipos diseñan sus propias estrategias para conseguir puntos. Algunos estudiantes tomaron el liderazgo para que sus equipos mantuvieran el orden. Otros mostraron ansiedad y frustración al no lograr cumplir la meta.</p>	<p>La toma de decisiones, el liderazgo, manejo de la ansiedad y frustración.</p>
<p>Sesión 4 <i>Danzando</i></p>	<p>Se muestran videos de los diferentes bailes típicos de cada región de Colombia, análisis de ritmos y movimientos.</p>	<p>Se organizarán grupos de trabajo y se diseñarán coreografías propias que incluyan habilidades motrices finas y gruesas con actividades musicalizadas para mejorar sus hábitos.</p>	<p>Tonificar el cuerpo, respetar el suyo y el de sus compañeros (empatía).</p>
<p>Sesión 5 <i>Volviendo a la calle.</i></p>	<p>Se realiza una muestra para que los estudiantes conozcan y entiendan el juego.</p>	<p>Los estudiantes deberán generar estrategias para ganar el juego, algunos se arriesgarán para armar la torre, mientras que otros tomarán una posición más pasiva.</p>	<p>El trabajo en equipo, la toma de decisiones y la autonomía, seguimiento de instrucciones y diseño de estrategias para la consecución del objetivo del juego.</p>

Nota. Planeación elaborada por César Eugenio Oliveros Suesca

4.2.4 La importancia de la cualificación docente para la educación Inclusiva

“La educación inclusiva es una política que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, el fomento a la permanencia y a la educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención apropiada.” MEN.

La educación inclusiva ha pasado por todo un proceso de evolución y transformación para constituirse en lo que es hoy en día, teniendo en cuenta que hasta hace unos años esta estaba ligada a la discriminación total, después a la segregación de los y las personas con discapacidad a la participación activa en actividades sociales incluyendo los procesos académicos o de educación, en medio de su evolución, se determinó la participación de niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad en aulas especializadas para la atención de dicha condición, luego se trascendió a la participación en las aulas regulares, para abrir espacio a lo que hoy se entiende como inclusión educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario realizar la implementación de procesos de formación dirigidos a los y las docentes y directivos docentes que favorezcan su cualificación respecto a los procesos de enseñanza – aprendizajes vivenciados con los y las estudiantes en condición de discapacidad vinculados a las IE del país.

Lo anterior, considerando que los procesos de educación inclusiva dependen en gran medida de la cualificación de los y las docentes y directivos docentes de cada una de las Instituciones educativas públicas o privadas del territorio nacional, establece la necesidad de fortalecer los procesos de formación de los docentes, puesto que diariamente son matriculados en las IE niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad que requieren un trato diferencial.

Estos estudiantes, en condición de discapacidad o con talento excepcionales, vienen acompañados de retos para los docentes. Uno de los retos principales es la construcción e implementación de estrategias de enseñanza enriquecidas que favorezcan el aprendizaje de todos y todas al interior del aula. En esta medida, la inclusión educativa es posible si se generan procesos de acompañamientos a los y las docentes, brindándoles las herramientas necesarias para que puedan atender y educar a los estudiantes en condición de discapacidad presentes en el aula. en marcha de una planeación estructurada y flexible.

En lo que respecta al docente de aula, su participación activa en los procesos de inclusión educativa resulta fundamental puesto que es el docente de aula, quien en su ejercicio profesional cotidiano lleva la responsabilidad de generar estrategias didácticas, pedagógicas y de evaluación adecuadas a la atención de niños y niñas con discapacidad, para desarrollar los contenidos curriculares establecidos para el área y/o asignatura. Esto con el objetivo de garantizar la inclusión en el aula de los estudiantes en condición de discapacidad (MEN, 2013).

En lo que respecta al docente de apoyo en las Instituciones Educativas, el proceso de inclusión educativa implica la preparación de docente inclusivos que participen en “Una cultura organizativa y profesional que elabore, trabaje, delibere y concierte, que asuma, comprometa y se apropie de discursos bien articulados en torno al derecho a la educación, y que sea idónea para apoyar y exigir las actuaciones consecuentes de todas las personas que componen la comunidad educativa sin dejar de lados los debates y conflictos inherentes a la educación inclusiva, sus mejores ideas y valores quedarán en una nube a menos que haya, en contextos escolares concretos, personas (equipos directivos, docentes y otros profesionales) dispuestas a trabajar duro y consistentemente sobre ellas” (Escudero, 2012, p 17). Sumado a esto, los docentes de apoyo cuentan con una preparación profesional mucho más cercana a la que requieren los y las estudiantes en condición de discapacidad, lo que favorece y enriquece su atención e inclusión al interior del aula y de la IE como tal.

De esta manera y si bien, el éxito de los procesos de inclusión depende de diversos factores, la formación y el acompañamiento de los docentes resultan siendo factores determinantes ya que parte de sus funciones están relacionadas con la creación e implementación encaminadas a fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje, que respondan a las habilidades y destrezas de cada uno de los estudiantes fortaleciendo el proceso escolar de los mismos.

Según Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley (2011), los procesos de inclusión exitosos dependerán en gran medida del engranaje de diversos factores tales como, el liderazgo y compromiso de las Instituciones Educativas, las adaptaciones realizadas a la infraestructura de forma tal que se facilite la movilidad de todos los estudiantes, la caracterización de los estudiantes en condición de discapacidad, así como la cantidad y la cualificación y preparación de los docentes y directivos docentes para el cumplimiento de rol en el proceso educativo y en los procesos de inclusión.

4.2.5 Estrategias utilizadas por los y las docentes de la IE NS Miguel de Cervantes Saavedra de Guacarí, Valle del Cauca.

En el ejercicio de aproximación a la Institución Educativa Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra permitió evidenciar las estrategias con las cuales cuenta la institución para asumir a los y las estudiantes en condición de discapacidad que se encuentran actualmente matriculados en la IE. Esto mediante la revisión del PEI, el manual de convivencia y mediante la entrevista realizada a los docentes para conocer sus percepciones respecto a los procesos de educación inclusiva en la IE.

En primera instancia, la IE cuenta con un comité de Inclusión, el cual está conformado por alrededor de 10 docentes los cuales tienen la responsabilidad de realizar estrategias macro de inclusión durante el año escolar. Sumado a esto, el comité de inclusión es el que recibe los

procesos de formación por parte de la Secretaría de Educación Departamental, y quienes tienen la responsabilidad de socializar con el resto del personal docente.

Sumado al ejercicio práctico del comité de inclusión, los docentes de la IE dan cumplimiento a las orientaciones del MEN respecto a la utilización e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, para favorecer las acciones pedagógicas en tanto se fortalecen los procesos de enseñanza – aprendizaje al interior de las aulas. La implementación del PIAR implica a su vez el ejercicio de evaluación pedagógica, la cual se realiza de manera previa al desarrollo de este, pues la evaluación pedagógica recoge información a detalle respecto al contexto familiar, social y académico de los estudiantes.

Cabe resaltar que la evaluación pedagógica se realiza a todos y todas las estudiantes que den indicios a los docentes de algún tipo de dificultad o de condición especial que, implique a su vez, un tratamiento diferencial. De los resultados que arroje dicha evaluación dependerá si se realiza el PIAR considerando también si se cuenta con un diagnóstico especializado o se remite a algún especialista para que sea valorado. El ejercicio de valoración debe ser gestionado por los familiares y/o acudientes de los estudiantes considerando que, hasta finales del año 2021, la IE no contaba con docente de apoyo ni docentes orientador que realizara tal acompañamiento.

De esta manera, además de los esfuerzos por participar de los diferentes programas de formación docente ofertados por la Secretaría de Educación Departamental o por El Ministerio de Educación Nacional MEN, la única estrategia de fortalecimiento pedagógico de la IE para asumir y enfrentar los retos pedagógicos que plantea la educación inclusiva es el PIAR, ya que, si bien conocen de la existencia del Diseño Universal de Aprendizaje, DUA, este no es desarrollado ni implementado al interior de las aulas, ni en los procesos de construcción del plan de aula o plan de área.

Por tal razón, se considera procedente intervenir al cuerpo docente de la IE para generar espacios de concientización respecto a su responsabilidad en los procesos de educación inclusiva en tanto se le brindan otras herramientas que favorezcan la labor docente en el aula.

En lo que respecta a los documentos institucionales, no se encontró más información respecto a Inclusión Educativa, de manera general, estos carecen de la implementación de un lenguaje inclusivo, lo cual deja dentro del plan de mejoramiento institucional, la revisión, actualización y reconstrucción de dichos documentos, a la luz de la normatividad vigente respecto a inclusión en las IE públicas y privadas del país.

Propuesta de Intervención para la IE NS Miguel de Cervantes Saavedra

Considerando los hallazgos arrojados tras los acercamientos a la IE se procede al diseño e implementación de una propuesta de trabajo con los y las docentes de la Institución.

La intervención se realizará en tres momentos, uno de los cuales tuvo lugar en el proceso de diagnóstico de la Institución Educativa.

En primera instancia, se realiza la socialización de la propuesta de investigación al Comité de Inclusión de la IE, esta reunión se realiza de manera virtual. Y los docentes integrantes del comité son quienes participan respondiendo a la encuesta diseñada dentro del proyecto de investigación para conocer las percepciones de los y las docentes frente a los procesos de inclusión al interior de la IE.

Como parte de la segunda sesión, se apertura un espacio durante la realización de una reunión general con todo el cuerpo docente, un total de 51 docente entre docentes de aula y directivos docentes. En este espacio se desarrolla un taller de concientización frente al sentir de los estudiantes con discapacidad. Este espacio tuvo dos momentos: a) Se ofreció información sobre normatividad y marco legal alrededor de la educación inclusiva a nivel internacional y en Colombia, y b) Se realizó una actividad lúdico – pedagógica en la cual se propusieron 4 actividades en las cuales los docentes eran limitados en sus sentidos – ojos

vendados, escribir con las manos, descifrar jeroglíficos, desarrollar un crucigrama en ruso aplicando la lógica y el sentido común. Finalmente, se concluye con la socialización del sentir docente frente a la experiencia vivida en el desarrollo de la actividad.

Después de contar con una caracterización general de los docentes y de la IE, se plantea un taller sobre Principios DUA para el grupo de docentes que conforman el comité de inclusión, con el fin de que estos reproduzcan esta información con el resto del cuerpo docente.³

Se implementa el taller como estrategia de cualificación para los docentes focalizados, teniendo en cuenta que “Un taller es un espacio de trabajo en grupo en el que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivos favorecer la participación y el aprendizaje colaborativo. La idea de "aprender haciendo" es la que subyace a todo taller y, en este sentido las actividades que en él se realicen serán muy diversas y podrán cambiar de taller a taller según las propuestas que el docente coordinador plantee en función de lo que ha diagnosticado como intereses, necesidades y posibilidades del grupo” (Kac, 2012).

Imagen 11

Taller con docentes focalizados



Teniendo en cuenta que el grupo de docentes con el cual se desarrolló el taller ya estaba consolidado como equipo de trabajo, se aprovechó esta fortaleza, entendiendo que como equipo trabajarían en función de unos objetivos comunes que, en este caso, sería adquirir nuevas

³ Esta decisión se toma de manera conjunta con los Directivos Docentes, quienes consideraron que por restricciones de pandemia se debía trabajar con un grupo focal de docentes y no con la totalidad del cuerpo docente.

herramientas para el diseño de estrategias de aprendizaje que favorezcan los procesos académicos en el marco de la educación inclusiva en la IE.

Imagen 12

Taller con docentes focalizados



El taller se realizó siguiendo los principios de Kac (2012): A) Estimulo a la vivencia: Se realizó un taller vivencial, a través del cual se construyó de manera conjunta una secuencia didáctica teniendo como base los principios DUA, en el área de catedra de paz. B) Orientado, como responsable de la ejecución del taller, se contaba con información previa y orientaciones precisas respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, como estrategia pedagógica. C) Sostenido y programado, el taller se programó con 8 días de anticipación y el encuentro tuvo una duración de 3 horas, con 20 minutos de descanso para los y las docentes. D) Aprender haciendo: Si bien hubo un espacio de socialización de los fundamentos del DUA, se dio un espacio considerable para la construcción conjunta de una secuencia didáctica por parte de los participantes.

La información socializada en al taller estaba encaminada a ampliar los conocimientos acerca del diseño universal para el aprendizaje (DUA), el cual se relaciona con los recursos de aprendizaje en abierto (REA) y se plantea como meta, la personalización de la educación mediante la creación y el desarrollo de un entorno personal de aprendizaje (PLE). De la misma manera, el DUA implica la accesibilidad universal a la educación, estableciendo vías efectivas

hacia la educación inclusiva. “Se trata de una visión humanista de la educación, recordando que todos somos diferentes y únicos, con nuestros puntos fuertes y débiles: la diversidad es la regla, no la excepción.” Unir. 2021

Según Díez Villoría, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Cuando se habla del DUA, se diferencian tres aspectos fundamentales relacionados con los procesos de aprendizaje: representación, motivación y la acción y expresión.

Representación, ¿qué aprender?: se refiere al contenido y a los conocimientos. Se presentan diversas vías de acceso a los contenidos.

Motivación, ¿Por qué aprender?: Se basa en el compromiso y la cooperación. Para tal efecto, deben generarse diversas maneras de generar motivación en los estudiantes, despertando su interés en el aprendizaje, en tanto se promueve la autonomía y la capacidad de autorregulación.

Acción y la expresión, ¿cómo aprender?: Se implementan metodologías de participación activa por parte de los estudiantes, convirtiéndolos en los principales protagonistas del proceso de aprendizaje.

De esta manera se generó un espacio de cualificación para favorecer el aprendizaje a través del dialogo de saberes entre docentes, mediante acciones de cooperación, enmarcadas en valores de sana convivencia, fomentando además la autonomía de estos dentro de su ejercicio profesional, así como los procesos de investigación y autogestión del conocimiento para enriquecer la inclusión educativa en las aulas de la IE.

Secuencia Didáctica para el área de catedra de paz: Producto resultado de la construcción conjunta de los docentes focalizados para la implementación del taller correspondiente a la sesión 2.

Tabla 10

Secuencia didáctica con base en los principios DUA

SESIÓN	PROPÓSITO	PRINCIPIOS DUA Abordados
--------	-----------	-----------------------------

<p>1</p> <p>¿Quiénes somos?</p>	<p>Reconocer la identidad de cada uno de los participantes evidenciando similitudes y diferencias entre ellos.</p>	<p>P 1. Múltiples formas de representación de la información. Se da espacio interacción y socialización de los estudiantes, evocando los saberes previos frente a su identidad. Trabajamos a través de los sentidos favoreciendo los diferentes estilos de aprendizaje (dramatizaciones, diálogos, dibujos, canciones, entre otras)</p> <p>P 2. Múltiples formas de expresión: Cada estudiante da cuenta de sus características de la manera en que más se sienta representado.</p> <p>P 3. Múltiples formas de implicación y compromiso: El trabajo se realizó de manera colaborativa y se hizo uso de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación como forma de enriquecer el proceso identitario del otro.</p>
<p>2</p> <p>¿Cuál es nuestra relación?</p>	<p>Establecer el tipo de relaciones que puede darse entre los seres humanos y cuales con las características principales de las mismas.</p>	<p>P 1. Múltiples formas de representación de la información. Videos en los que se establecía los diversos tipos de relaciones humanas y sus características principales.</p> <p>P2 Múltiples formas de expresión: Cada estudiante represento con material concreto (muñecos y figuras humanas) cuales eran las relaciones personales en las que podía reconocerse como participante.</p> <p>P3 Múltiples formas de implicación y compromiso: Trabajo en subgrupos. Socialización y retroalimentación grupal.</p>
<p>3</p> <p>Solución de conflictos.</p>	<p>Identificar que es un conflicto, posibles causas y estrategias para la solución del mismo.</p>	<p>P.1 . Múltiples formas de representación de la información: Videos, cuentos, y canciones que representa diversos tipos de conflictos, narración de experiencias personales.</p> <p>P2 Múltiples formas de expresión: Cada estudiante genera una estrategia de resolución de conflictos y la presenta al grupo por medio de diversas expresiones artísticas (música, poesía, canto, baile, actuación, entre otras.)</p> <p>P3 Múltiples formas de implicación y compromiso: Socialización y retroalimentación, trabajo en equipo, coevaluación.</p>

Nota. Secuencia de intervención con los docentes.

A modo de conclusión, la cualificación de los docentes al interior de una IE, hace parte de los factores determinantes para que la inclusión educativa resulte éxito en cualquier establecimiento educativo. Dar apertura a estos espacios de formación y reflexión, posibilita la sensibilización de los docentes frente a las diversas condiciones de discapacidad encontradas en las aulas.

De igual manera, permite la apropiación y/o construcción de estrategias encaminadas a favorecer los procesos didácticos facilitando la adquisición de saberes por parte de los y las estudiantes en condición de discapacidad, esto mediante el compartir de experiencias generando acercamientos a diversas concepciones sobre discapacidad, así como al reconocimiento de diferentes discapacidades, incluyendo sus causas, características y consecuencias o repercusiones en las habilidades de aprendizaje de las personas que las padecen.

Durante la realización de los talleres pudo evidenciarse que los docentes focalizados, fueron sensibilizados respecto a las necesidades presentes en los estudiantes con discapacidad de la IE, dejando además una capacidad instalada en el recurso humano de la IE, en lo que se refiere a estrategias de enseñanza, El DUA, entra complementar lo que como EE han venido implementado mediante la Evaluación Pedagógica y el PIAR

5. Conclusiones

La Educación Inclusiva debe servir para cambiar el sistema educativo y su entorno, siendo efectiva ante la diversidad que existe en la sociedad. Desde los aportes de Sarto y Venegas (2009), se reconoció que la inclusión educativa está directamente relacionada con el concepto de educación para todos, que se propone asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, lo cual no debería asumirse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho de todos. En sí, los problemas para la puesta en marcha de la inclusión en nuestro sistema educativo giran en torno a la escolarización, la evaluación psicopedagógica, las medidas de atención a la diversidad, el currículum y la formación del profesorado.

La Educación Inclusiva es un proceso permanente en donde se busca reconocer, valorar y responder de manera pertinente a la diversidad que se puede encontrar en las instituciones educativas de la gran mayoría de las poblaciones a nivel nacional e internacional. El objetivo

principal de la inclusión es propender por un desarrollo adecuado, aprendizaje y participación en ambientes aptos para la formación integral de niñas, niños y adolescentes en formación.

Es importante desarrollar experiencias investigativas en donde se puedan fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de aquellos estudiantes que poseen capacidades diversas y que son diagnosticados con algún tipo de discapacidad, ya sea por genética o enfermedad, dentro de las instituciones educativas del país, tanto de carácter público como privado; con el fin de brindar una educación de calidad donde se les garantice su acceso, permanencia y desarrollo de sus capacidades, de acuerdo a sus necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

Es por eso que al identificar estas problemáticas dentro de las instituciones se hace necesario que existan prácticas educativas en las que las didácticas respondan de manera adecuada a la diversidad, y a la formación de sujetos para la vida en medio de sus diferencias cognitivas, sociales y físicas. Los docentes juegan un papel relevante en este proceso, articulado con los orientadores y el personal de apoyo, en aras de brindar estrategias flexibles en las diferentes áreas del conocimiento, que permitan avanzar en su proceso educativo y desenvolverse en el contexto más próximo.

Una vez caracterizada la población objeto de estudio, e identificadas las diversas problemáticas y reconocidos los diagnósticos de los estudiantes, se logró determinar que en una institución educativa se puede encontrar diversidad de educandos y que, a cada uno, en medio de sus diferencias y por el principio de igualdad, se le debe garantizar su derecho a la educación, desde los principios de equidad, permanencia y calidad.

Por lo que, es de vital importancia identificar y aplicar estrategias y/o herramientas didácticas en los procesos de enseñanza - aprendizaje que respondan a las capacidades, dificultades y ritmos de aprendizaje, en aras de fortalecer los aspectos cognitivos, sociales y psicológicos, para que los educandos logren progresar en su vida personal, familiar y escolar.

Por lo anterior, la educación inclusiva lleva a las instituciones educativas a realizar un trabajo desde la diversidad, donde todos los niños con discapacidad u otras necesidades educativas sean educados con pares de su edad y dentro de las mismas aulas de clase, lo que les permite afianzar su socialización superando las barreras para su aprendizaje y participación.

Es preciso establecer un referente sobre las muchas estrategias y acciones que debe tomar la escuela para responder a las características de la diversidad en torno a Diseñar estrategias flexibles para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas en las instituciones educativas. Así como lo refiere Boggino (2010) “es posible, generar políticas institucionales que promuevan el respeto por las diferencias, la diversidad subjetiva, social y cultural, que atiendan a la diversidad, que posibiliten la integración y la inclusión escolar a todos los sectores de la población y que, en última instancia, promueven la democratización de la propia escuela” (Pág. 51).

Al retomar la pregunta que dio origen a esta investigación, *¿Cómo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas a través del diseño de estrategias didácticas flexibles en diferentes Instituciones educativas del país?* y tras el ejercicio investigativo, es evidente que se requieren procesos de acompañamiento y orientación permanente en las Instituciones Educativas, que posibiliten el diseño e implementación de estrategias didácticas flexibles, encaminadas no solo al fortalecimiento de las prácticas de inclusión, sino también que sean garantes de los procesos de inclusión educativa, pues serán estas estrategias las que finalmente darán paso a procesos de enseñanza - aprendizaje significativos en los estudiantes con capacidades diversas y finalmente, en toda la comunidad estudiantil.

Si tenemos en cuenta que el aula es el sitio en donde se puede encontrar la diversidad relacionada con capacidades y habilidades individuales, propias y específicas de los estudiantes también es pertinente afirmar que estas necesidades existentes sugieren nuevos requerimientos

y competencias de las instituciones, docentes, comunidad educativa y personal de apoyo incluido en el proceso educativo, no se puede concebir la integración de la población con capacidades diversas sin respaldo especializado que simultáneamente con el profesorado atiendan y fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo más importante no es el tipo de figura que apoye este procedimiento sino la forma en que se organiza y el modelo que interviene como apoyo a las necesidades de los niños.

Las didácticas flexibles suministran un marco de referencia, permitiendo abordar las dificultades y favoreciendo la enseñanza y la participación de niños y niñas con capacidades diversas, buscando eliminar las barreras y creando oportunidades en el aprendizaje, los cuales están regidos por el (DUA) Diseño Universal para el Aprendizaje, permitiendo avanzar de acuerdo a su estilo y ritmo; la planeación didáctica organiza los momentos y estrategias que intervienen en las prácticas docentes transformándose en actividades concretas y específicas, teniendo presente una meta, las características de la población y el tipo de contenido que se quiere impartir.

Como docentes estamos en la obligación de cambiar las prácticas tradicionales ya que las nuevas realidades sociales exigen cambios a nivel de pensamiento, metodologías y estrategias educativas; dar importancia al aprendizaje y las diversas formas y estilos en los que un estudiante puede aprender es fomentar y reforzar saberes que son necesarios en el diario vivir, buscando la motivación, el trabajo interdisciplinario, la autonomía, brindar al estudiante un ambiente adecuado para su formación.

Finalmente se presentan las siguientes conclusiones a modo de cierre de la experiencia y se organizan en tres componentes: inclusión, didácticos e investigativos:

Componente investigativo. Es importante desarrollar experiencias investigativas que tomen en cuenta los diferentes contextos; es decir, que trasciendan territorios y visibilicen similitudes y diferencias en nuestras prácticas educativas para construir propuestas que

impacten positivamente en la calidad educativa. La experiencia evidenció que las culturas institucionales se apropian y desarrollan de manera diferente los procesos de inclusión, por eso las lecciones aprendidas como las buenas prácticas contribuyen a la construcción de una escuela para todos.

En este orden de ideas, la investigación educativa interdisciplinar se debe llevar a cabo en las instituciones educativas, pues son los colectivos de maestros los llamados hacer reflexiones profundas sobre los cambios culturales, disciplinares y educativos. Como intelectuales sus aportes son indispensables para que la escuela siga siendo el lugar que gesta procesos democráticos, respetuosos de la diferencia y pertinentes para enfrentar los peligros de la deshumanización.

Componente de inclusión. La inclusión es un proceso de vital importancia en la educación colombiana pues al ser responsabilidad del estado, del MEN y de las familias se debe garantizar las condiciones de accesibilidad, participación, permanencia y equidad en la educación de todas las poblaciones con discapacidad y otras condiciones que pueden vulnerar la condición humana. Por tanto, la inclusión debe ser entendida como una apuesta por la educación para todos, un mecanismo por el cual se defienden y protegen los derechos fundamentales.

Es por lo una apuesta por la educación inclusiva permitirá reducir las brechas y generar cambios curriculares, los cuales tomarían como principio las características, capacidades, intereses y necesidades educativas de los niños en condición de discapacidad y sin condición de discapacidad, permitiendo así, una participación y equitativa.

Para una verdadera inclusión dentro del aula de clase se requiere contar con docentes preparados, capacitados y con disposición y apertura al cambio de mentalidad, esto hace de su trabajo una estrategia que contribuya al mejoramiento de la condición de atención de esta

población utilizando didácticas flexibles que permitan trabajar los mismos temas con todos los estudiantes teniendo en cuenta cada una de sus particularidades.

En el trabajo realizado con docentes dentro de las instituciones educativas Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi Antioquia y la institución educativa Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra del municipio de Guacarí Valle del Cauca se logra evidenciar que el mayor aporte que se puede hacer en un primer momento es la capacitación para el manejo del DUA y el PIAR herramientas que permiten a los docentes y a las instituciones conocer la población con algún tipo de discapacidad o capacidad diferente, además el estudiar a fondo el decreto 1421 el cual rige en nuestro país todo lo concerniente a la atención a dicha población

Componente didáctico. Al garantizar una educación inclusiva, las diferentes instituciones educativas, deben velar por generar didácticas que respondan de manera adecuada a la diversidad, al derecho a ser diferente dentro de un estado de igualdad y a preparar sujetos para la vida en medio de sus diferencias cognitivas, sociales y físicas. Los docentes también juegan un papel relevante en este proceso, articulado con orientadores y personal de apoyo, en aras de brindar atención apropiada y las mejores estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con capacidades diversas, discapacidades físicas y/o mentales, cognitivas, discapacidades múltiples, entre otras.

De lo anterior cabe mencionar que, las didácticas flexibles aplicadas a un trabajo flexibilizado con población en condiciones de discapacidad ayudan a los estudiantes a desenvolverse en cualquier contexto y en las diferentes áreas del conocimiento, tales como matemáticas, español, Educación física, ciencias, sociales, entre otras. Pues, al ser pilares fundamentales de los docentes se convierten en la base para su enseñanza, ya que al emplearlas permiten llegar a todos los estudiantes sin excepción, dejando de lado la discriminación y facilitando el aprendizaje a todos los educandos sin importar su condición.

Una de las didácticas flexibles que reviste mayor importancia en el ámbito educativo es la didáctica flexible de las matemáticas, en vista de que permite a los estudiantes desenvolverse en cualquier contexto, ya que los niños la utilizan sin darse cuenta, y en nuestro entorno encontramos formas, los números, nos ubicamos en el espacio, contamos y realizamos muchos procesos y desarrollamos múltiples destrezas y capacidades. Es por eso por lo que, al enseñar matemáticas es importante en la etapa inicial inducir al estudiante al descubrimiento.

Es ahí donde la didáctica de matemática juega un papel fundamental, ya que centra su interés en todos aquellos aspectos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en donde el docente es indispensable, ya que de acuerdo con el área impartida utiliza metodologías, diferentes recursos y nuevas estrategias de enseñanza; desde la etapa inicial se debe procurar el desarrollo integral del educando basándose en estrategias, a partir de herramientas didácticas, en donde la creatividad, la innovación, la experimentación y la investigación sean la base de estos procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto y las habilidades particulares de los estudiantes.

Al trabajar el área de español desde una perspectiva de Diseño Universal de los Aprendizajes, exige implementar estrategias flexibles que aporten al desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, buscando mejorar los procesos de lectura y escritura necesarios para el mundo globalizado. De la misma, forma el docente se configura como un mediador, un posibilitador de comprensión del mundo lingüísticamente compartido.

Los procesos lecto-escritores, requieren mayor atención en la edad escolar, puesto que entre los 4 y 5 años se comienzan a adquirir las habilidades comunicativas, escritas y expresivas que son fundamentales para toda la vida, por ello, en el área de lenguaje se busca fortalecer estos procesos a través de actividades lúdicas, significativas y contextualizadas teniendo en cuenta las características socioculturales, de desarrollo y los estilos de aprendizaje.

De manera particular el trabajo realizado con niños de la primera infancia, se logra optimizar la apropiación grafemática de palabras a través de un amplio repertorio didáctico, partiendo de aquellas palabras que utilizan en su diario vivir para posteriormente evidenciarlas en cualquier otro contexto, permitiendo su reconocimiento fonético, la apropiación del lenguaje e iniciación a los procesos lecto-escritores.

Lo que lleva a reflexionar que en las aulas de clase de las diferentes instituciones educativas sean privadas o públicas, siempre se encuentra población diferencial y con múltiples condiciones; y es ahí donde los docentes, equipo de apoyo, instituciones de educación y el MEN deben crear políticas públicas y estrategias que brinden, cobertura, atención, permanencia y trabajo en equidad a las poblaciones que cuenten con algún tipo de discapacidad y sin ella.

Finalmente, como equipo de investigación se logró realizar un acercamiento general a la caracterización de los y las estudiantes de las instituciones educativas abordadas, dando cuenta no solo de la existencia de estudiantes en condición de discapacidad, sino también de las discapacidades más comunes al interior de las aulas y de su nivel de afectación en el aprendizaje de algunas áreas del conocimiento.

Igualmente, se logra visibilizar las estrategias presentes en las instituciones educativas, utilizadas en los procesos de inclusión que dan cuenta de los esfuerzos de estas por enriquecer dichos procesos, aun desde el desconocimiento o desde las limitaciones mismas del sistema educativos.

Es por esta razón que se logra hacer un abordaje a estudiantes y docentes, desde el diseño e implementación de estrategias didácticas flexibles que sirvan de referente en los procesos de fortalecimiento de la enseñanza a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de discapacidad. Brindando además herramientas iniciales. que se constituyen como capacidad instalada, a las instituciones educativas delimitando el caminar a seguir en el enriquecimiento

y cumplimiento de la normatividad vigente respecto a educación inclusiva. Y no solo en el cumplimiento de la norma, sino también desde lo que es el deber ser de la educación de calidad en condiciones de igualdad para toda la comunidad estudiantil.

6. Recomendaciones

El grupo de investigación que llevó a cabo este proyecto plantea las siguientes preguntas de indagación como aporte académico a la línea de investigación Procesos de Enseñanza -Aprendizaje (inclusión educativa), adscrita a la Maestría en Educación. Cabe resaltar que las preguntas formuladas a continuación, son el resultado de las reflexiones llevadas a cabo en el proceso investigativo y creemos que pueden ser puntos de partida para nuevas rutas investigativas.

¿Qué efectos tiene sobre el aprendizaje las prácticas y discurso xenófobos en la población infantil y juvenil venezolana?

¿Cuáles son los efectos en la calidad educativa de los sistemas de apoyo para la inclusión de personas con discapacidad cognitiva en las ciudades capitales y zonas courbanas?

¿De qué manera las universidades que ofertan programas de pregrado en licenciaturas incorporan a sus currículos la inclusión educativa?

¿Cómo abordar los procesos de literacidad crítica y ecosistemas de medios con población en discapacidad auditiva y cognitiva?

Referencias

Ainscow, M y Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares.*

Ainscow, Mei. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos.* Obtenido en: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Ainscow, Mel. (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura 12 (2011): 26-46

Arana Bernuí, S. F., Leyva Alfaro, y Y. J. (2017). *Canciones Infantiles y el incremento de la Conciencia Fonológica en niños de cinco años de la Institución Educativa N° 209 Santa Ana en Trujillo 2016.* Casimiro.

Arango-Tobón, O. E., Pinilla-Monsalve, G. D., Loaiza-Gaviria, T., Puerta-Lopera, I. C., Rosa, A. O. L., Ardila, A. y Rosselli, M. (2018). *Relación entre lenguaje expresivo y receptivo y habilidades prelectoras.* Revista Latinoamericana de Psicología, 50(3), 136-144.

A.J.; Espinoza, R.; Mateo, C. y Sande, J.A. (2013). *El maestro de educación física educando emociones en un centro marginal.* E-motion: Revista de educación, motricidad e investigación, 1, 83- 94.

Arenas Flor Deisy y Sandoval Sáenz Mónica. *Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad.* Corporación Universitario Iberoamérica. 2013. Disponible en:

<https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/421/386>

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia 1991.* Bogotá: Temis.

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad.* ISBN 84-7112-434-3, págs. 19-33

Barton, L. (2001). *La discapacidad, el control y la política de la posibilidad*. Kikiriki. Cooperación educativa, ISSN 1133-0589, N° 59-60, 2000-2001, págs. 6-16. España

Barton, L. (2009). Revista de educación, N°. 349, (Ejemplar dedicado a: *La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*), págs. 137-152

Barton, L. (2011). *La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1). Pág. 63-76

Boggino, N., y Boggino (2017). *Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas*.

Booth Tony (?) *En una escuela con valores inclusivos la colaboración se da a todas horas y entre todos, no solo cuando el maestro decide hacer trabajo cooperativo*. Obtenido de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/11/24/en-una-escuela-con-valores-inclusivos-la-colaboracion-se-da-todas-horas-y-entre-todos-no-solo-cuando-el-maestro-decide-hacer-trabajo-cooperativo/Echeita,Gerardo>

Cansino Plancarte (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Carretero, M. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Progreso. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/Userfiles> P, 1, 39-71.

Ceballos, H. (2015). "El rol de los educadores especiales en los procesos de inclusión laboral: Experiencias y sentires de una maestra". Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Departamento de Educación Infantil - Licenciatura en Educación Especial, Antioquía Colombia.

Correa Montoya Lucas y Castro Martínez Marta Catalina (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia*. Bogotá Colombia.

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un Enfoque Constructivista*. Barcelona: Ed. Inde.

Delors, J. (1996.) *Los cuatro pilares de la educación* en “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Diseño Universal Para el Aprendizaje. <https://colombia.unir.net/actualidad-unir/disenouniversal-aprendizaje>

Díaz Barriga, Ángel (2006). *El enfoque de las competencias en la educación. ¿una alternativa o un disfraz de cambio*. En perfiles Educativos

Díaz, F. (1998). *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*. Perfiles Educativos, núm. 82, octubre-diciembre, 1998 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). México: McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-15.

Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, Vol. 43 Issue 2 July-December 2015, pp. 87-93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ed. 4. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., &mcginley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education* 32, 91–104. Recuperado en www.researchgate.net/.../249835304_Voices_of_Spe

Escalona, C. M. F., y Fernández, A. J. D. (2018). *Pensamiento numérico: evolución del número cardinal en Educación Infantil*. *Educação Matemática Debate*, 2(5), 188-204.

Flores Flores Joel. *Estrategias didácticas*. Universidad de concepción. 2017. Chile. Disponible en:

http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20%20DIDACTICAS.pdf

Galarza, Limón y Méndez. (2018). *Reflexiones sobre la inclusión. Una postura crítica frente al análisis de la discapacidad y la normalidad*. Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V

Gómez Hurtado, I., y Ainscow, M. (2014). *Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración*. *Investigación en La Escuela*, (82), 19–30.

<https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>

Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “Invención del otro”*. Buenos Aires: CLACSO

Gómez Ruiz, M., & Rodríguez Gómez, G. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación superior mediante la e-evaluación orientada al aprendizaje. *relieve*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 -17.

Hernández, E; Cano M y Sánchez, D (2017) *Dificultades de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas*. En: Fernández, C, et al. *Dificultades de aprendizaje: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales*. Magisterio

Hilaquita, V. (2018). *Método Singapur en la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa mercedario san pedro pascual de la ciudad de Arequipa* 2018. (Tesis para optar el grado de Maestría). Nacional de San Agustín, escuela de posgrado. Arequipa, Perú.

Kac, M. (2012). El taller como estrategia metodológica para el trabajo grupal. Recuperado en: <https://es.scribd.com/doc/.../El-taller-como-estrategia-metodologica>

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la *Ley General de Educación*.

Lobera Gracida, J. (2010). Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. México: CONAFE.

López Herrera, Y., y Victoria Ochoa, D. A. (2015). *La enseñanza de las matemáticas en un contexto multicultural hacia un currículum intercultural*. Revista de Investigaciones• UCM. 15 No 26, 44-55.

Lozada Muñoz, T. S., & Vargas Hernández, J. S. (2020). Caracterización del desarrollo de las habilidades motrices básicas en personas con discapacidad intelectual. Revista digital: Actividad Física y Deporte.

Mareño Sempertegui, M. (2015). Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas. Algunas reflexiones para un debate necesario. Trabajo y Sociedad,, 405-442.

M.J. (2021). *Plasticidad Cerebral y aprendizaje*.

MEN – Tecnológico de Antioquia (2008). *Programa Educación Inclusiva Con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional Para La Atención A La Diversidad”* Convenio Ministerio De Educación Nacional – Tecnológico De Antioquia Colombia 2008

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Boletín Al Tablero.

Messiou, K.y Ainscow M. (2014).: *Cuadernos de pedagogía*, ISSN 0210-0630, N° 446, págs. 42-45

Ministerio de Educación Nacional y Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo [DICDE]. (2006). *Manual de atención a las necesidades educativas especiales*.

Mujica F. (2009) *Las emociones en la educación física escolar: el aporte de la evaluación cualitativa*. EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 9, Num. 51 (marzo-abril de 2018)

Muntaner, J. (s.f.) *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*.

Muñoz Padilla Andrea. (2010). *Discapacidad: contextos, conceptos y modelos*. Bogotá Colombia.

- Muñoz, A. C. (2018). *Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia*. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 4(4), 181-187.
- Nava Martínez, R. (2021). *Desarrollo de la escritura para la codificación y decodificación en niños de primaria* de Mérida, Yucatán. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22).
- Naranjo, E., & Vera Bustamante, B. (2015). *Influencia de la actividad física, en el desarrollo motor de los estudiantes de básica intermedia con discapacidad auditiva*. Cuenca - Ecuador: Universidad Politécnica.
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca*. París: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Informe Mundial Sobre Prevención de los Traumatismos Causados por el Tránsito*. Ginebra: OMS.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de:
http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Perea-Caballero AL, López-Navarrete GE, Perea-Martínez A, et al. *Importancia de la Actividad Física*. Sal Jal. 2019;6(2):121-125.
- Prieto, L. G. (2019). *Programa de entrenamiento propioceptivo y su importancia en las capacidades coordinativas en fútbol femenino*. (Vol. 5). Bogotá: R. Actividad fis. y deporte.
- Reyes, C. M. (2021). *El refuerzo (positivo y negativo) en el ámbito deportivo*. Psicología y mente. Obtenido de *El refuerzo (positivo y negativo) en el ámbito deportivo*
- Risk Learners (SF) *El diagnóstico preliminar en preescolar: La identificación temprana de aprendices con alto riesgo de problemas*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Robelo, O. G. (2014). *Solución de problemas matemáticos de suma y resta en alumnos con dificultades para aprender*. Atenas, 2(26), 38-53.

Sánchez, A. H., y Ainscow, M. (2018). *Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI*. RETOS XXI, 2(1), 13-22.

Sánchez, P. (27 de abril de 2020). Mundo Entrenamiento el deporte bajo la evidencia científica. Obtenido de <https://mundoentrenamiento.com/motricidad-fina-y-gruesa/>

Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill Interamericana de España.

Sandoval Casilimas, C.A. (2020). *Investigación Cualitativa* (2002). Obtenido de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXJdWFsaXRhdGl2YXVuaWNvcnR8Z3g6MWZlYTk4MWNjOGU4ODUwNw>

Sanz Rivas, D., Reina Vaíllo , R., & Pérez Tejero , J. (2012). *La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual*. Cultura, Ciencia y Deporte

Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca, España: Publicaciones del Inico.

Skliar C. (2005). *Juzgar la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. Revista de pedagogía crítica. Año 4, (3), 21-31

Skliar C. (2006). *Reflexiones y estrategias para la inclusión. El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión*

Skliar C. y Larrosa j. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina. Ediciones Homo sapiens

Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías: O... ¿ Y si el otro no estuviera ahí?*. Educação & Sociedade, 23(79), 85-123.

UNESCO (1994). *Una revisión de las actividades de la UNESCO a la luz de la Declaración de Salamanca*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca: UNESCO.

- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
- Valdés, G. L. PÁG. (2016). *La codificación Axial, innovación metodológica*. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 3(1), 497-509.
- Vanegas Hidalgo, K. (2020). *El fortalecimiento de la dimensión ética desde la resolución de conflictos por medio de actividades rectoras literatura y juego*. Tecnológico de Antioquia institución Universitaria.
- Verdugo, M. (1998). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. España
- Verdugo, M. (2013). *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*. España.
- Vivanco Montoya, K. (2015). *Componentes del Lenguaje Oral y la Comprensión Lectora en los alumnos del tercer grado de un Centro Educativo Parroquial del Distrito de San Isidro*.
- Weinstein, C., y Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies. Handbook of research on teaching*, 315-327
- Zeitlin, S. (1976). *Kindergarten Screening: Early Identification of Potential High Risk Learners* [El diagnóstico preliminar en preescolar: La identificación temprana de aprendices con alto riesgo de problemas]. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.

ANEXOS

ANEXO 1. Diario De Campo

Nombre del Docente:	Fecha:
Nombre de la Institución o Escenario de Práctica:	Grado, Curso o Nivel:
Diario de Campo No.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Documento escrito en forma de narración (en primera persona) en donde se evidencian los sucesos que ocurren en el escenario observable; estas evidencias son reflexiones e impresiones de los que se observa en el lugar.	
DESCRIPCIÓN: (¿en qué experiencia se centra la observación?) Descripción densa	
ANÁLISIS SITUACIONAL: (elegir un tema de interés de la observación realizada que le haya llamado la atención, luego realice un análisis de lo vivido y relaciónelo con las fuentes bibliográficas). Categorías: dato/observa + teórica	
INTERPRETACIÓN DEL OBSERVADOR SOBRE LA EXPERIENCIA VIVIDA: identifico lo concurrente, emergente y ausente.	
BIBLIOGRAFÍA: (relacione los autores, normativas, lineamientos, referentes que sirven de apoyo en la observación del diario de campo).	
CONVENCIONES: (se plantean las convenciones posibles, se deben proponer otras alternativas durante la observación en el escenario) Se proponen: <ul style="list-style-type: none">- Profesor: Pr- Cuidador: Cu- Agente de la comunidad: Ac- Observador: Ob- Estudiante: Es En caso de estar presente durante la situación más de una persona, se ubica el número frente a la convención, de la siguiente forma: Es1, Es2, Pr1, Pr2. No se considera necesario registrar el nombre de la persona a la que corresponda la convención.	

ANEXO 2. Entrevista Semiestructurada

PRESENTACIÓN

La presente entrevista es diseñada y realizada por un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Como parte de su trabajo de grado **DIDÁCTICAS FLEXIBLES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**, consta de 7 preguntas.

La idea es conocer las distintas opiniones de los docentes que atienden población con discapacidad o capacidades diferentes, Por tal razón, siéntanse libre de expresar sus ideas en este grupo de trabajo; las respuestas no serán juzgadas como correctas o incorrectas lo que importa es su opinión sincera.

De igual manera, aclaramos que la información solamente será usada con fines académicos, sus respuestas serán unidas a otros datos, tomados de otros instrumentos, de manera anónima y no se identificará, bajo ninguna circunstancia la identidad de los participantes.

Para una mejor recolección de la información, lo más adecuado es grabar la conversación. Tomar notas demoraría mucho tiempo y se pueden perder opiniones importantes. ¿Existe algún inconveniente para grabar la conversación? El uso de esta grabación solamente será con el propósito de análisis.

Se le solicita ser partícipe de este proceso investigativo, se aclara que esta entrevista semi-estructurada se realiza solo con fines educativos y no compromete en ningún momento las personas que participan en ella. Para aplicación se estima un tiempo de 20 minutos aproximadamente.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

DATOS DEL ENTREVISTADO

Nombre
Profesión (especificar si es licenciado o profesional de otras áreas, mencionar si cuenta con posgrados en educación o pedagogía)
Edad

DESARROLLO

SENSIBILIZACIÓN

PR1: ¿Cuánto Tiempo lleva enseñando la institución, en qué grado y ciclo?

PR2: ¿De qué manera apoya su I.E. a los estudiantes con discapacidad o capacidades diferentes?

PREGUNTAS PRINCIPALES O ESENCIALES

PR3: ¿Dentro de sus procesos pedagógicos involucra estrategias que evidencien el Diseño Universal para el Aprendizaje?

PR4: ¿Cuáles son las experiencias didácticas más significativas en el trabajo con sus estudiantes?

PREGUNTAS DE SEGUIMIENTO

PR4: ¿Estas experiencias didácticas le han permitido transversalizar los saberes escolares?

PR5: ¿Ha participado en comunidades de prácticas o grupos en los que se comparten las experiencias de diseño de material pedagógico?

CIERRE

PR6: ¿Qué condiciones se deben tener en cuenta actualmente para favorecer un proceso de inclusión en el contexto de la IE?

Referencias

- **Formato Documento Electrónico (APA)**

Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 25 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

ANEXO 3. Prueba Diagnóstica matemáticas

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____

Área: Matemáticas

Grado: _____

Querido estudiante lo invito a responder cada pregunta con tranquilidad, confiando en sus capacidades.

INSTRUCCIONES

- Esta prueba tiene varios tipos de preguntas
- Use lápiz para responder. Si necesita corregir, debe borrar y de nuevo realizar el ejercicio.
- Si tiene alguna duda, levante la mano para que la profesora se acerque y pueda hacer la pregunta.

COMPLETE LA PRUEBA, TIENE TODO EL TIEMPO QUE NECESITA

1. Escriba el nombre de los números.

a) **6 8 4** =

b) **7 3 6** =

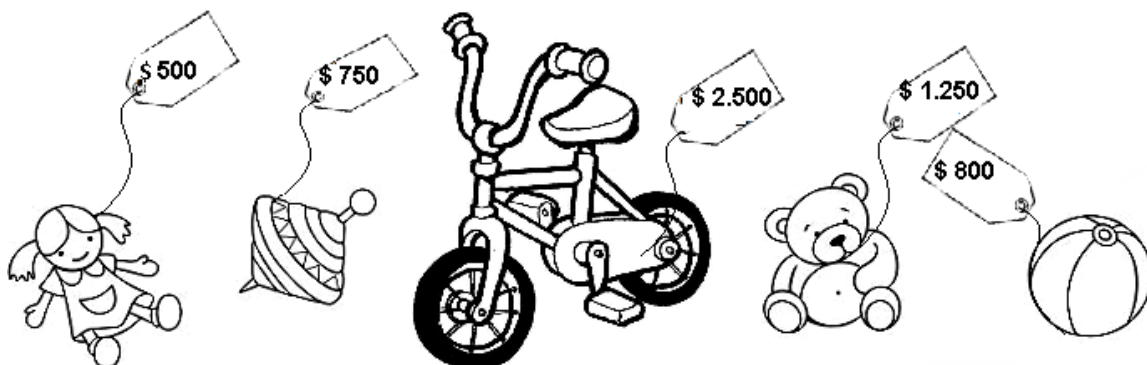
c) **8 9 8** =

2. Observa los precios de los juguetes y el dinero que tiene cada niño y contesta las preguntas.

Manuel



Oscar



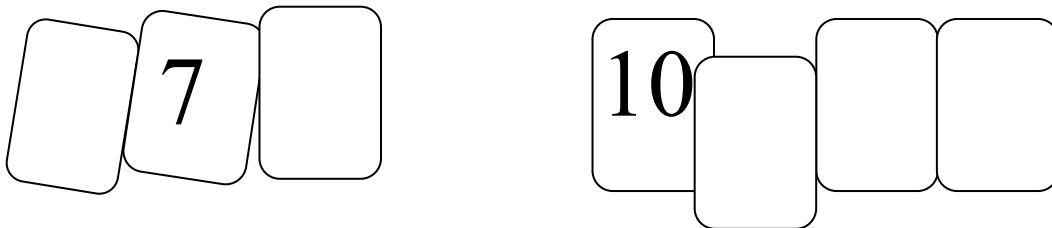
- a. ¿Quién tiene más dinero? _____
- b. ¿Cuánto dinero más tiene Manuel que Oscar? _____
- c. Oscar se gastó todo su dinero. ¿Qué juguetes se compró?

- d. Si Manuel quiere comprar el osito y el trompo. ¿Cuánto dinero tiene que pagar? _____ ¿Le alcanza el dinero que tiene? _____
- d. Ordene los precios de los juguetes del menor al mayor.
_____, _____, _____, _____, _____.

3. Observe y complete las series.

- a. 7, 17, _____, 37, _____, _____, _____, _____, _____
- b. 100, _____, _____, _____, 500, 600, _____, _____, _____

4. Escriba los números que faltan en las tarjetas para que el resultado al sumarlos sea 50.



5. Lea cada situación problema y solúcelo.

- a. La distancia entre la casa de Marcos y la casa de su abuela es 218 kilómetros. ¿De cuántos kilómetros es su viaje de ida y vuelta?
- b. María recogió 5 manzanas y Pedro recogió 9. Los niños compartieron igualmente todas sus manzanas. ¿Cuántas recibió cada uno?
- c. Encuentre la diferencia entre 75 y 90.

6. Calcule en su mente.

a. $560 + 40 =$ _____	b. $520 - 20 =$ _____	c. $362 - 30 =$ _____
$560 + 400 =$ _____	$520 - 200 =$ _____	$362 - 300 =$ _____

MUCHOS ÉXITOS



ANEXO 4. Evidencias de aplicación Lilian Cañizales

IMAGEN: sesión 1 – Titulada: tres momentos juntos es mejor



ACTIVIDAD. Corresponde a la primera sesión: Donde todos los estudiantes divididos en subgrupos pasaron por bases donde se abordó la representación de cantidades numéricas por medio del ábaco, uso de material concreto con palitos de paleta y de forma escrita

RESULTADOS: entre varios aspectos positivos se resalta que todos los estudiantes participaron de la actividad, se evidencia como algunos logran conectarse más en unas bases que en otras, de igual manera la posibilidad de tener compañeros que movilizan el aprendizaje de otros.

IMAGEN: sesión 4 – Titulada: elaboración de contadores



ACTIVIDAD 4 esta actividad parte de la visualización de un video explicativo relacionado con la resolución de situaciones matemáticas, luego de dialogo para profundizar la temática, se procede a realizar sus contadores donde los estudiantes están juntos pero sus elaboraciones son individuales

RESULTADOS: para este día se presentó una novedad en el sector y muchos estudiantes no asistieron a clase, por lo cual no se contó con el total de la población que se esperaba, sin embargo, los que participaron resolvieron de manera satisfactoria las situaciones matemáticas y el hecho de realizar el contador y personalizarlo desde su preferencia generó motivación en la elaboración y en el uso del material.

IMAGEN: sesión 5 – Billetes y monedas compra lo que puedas.



ACTIVIDAD 5 Resolver diversas situaciones matemáticas en contexto de compradores y vendedores. Juego de roles, durante la implantación de esta estrategia los estudiantes tuvieron participación individual y colectiva, de igual forma, se contó con billetes didácticos con los cuales debían gestionar procesos de venta, devolución, compra. esta estrategia logra articular todos los componentes abordados en cada una de las sesiones anteriores, por tal razón con ella se hace cierre de la secuencia, momento donde se pretendió poner en práctica los aprendizajes adquiridos.

RESULTADOS: como primera medida el hecho de tener billetes didácticos tan similares al dinero real evocaba conocimientos previos en relación a los precios de productos con los que se encuentran familiarizados , asimismo se pudo observar la manera en que agrupaban y descomponían cantidades tanto desde la experiencia de vendedores como de compradores, un aspecto fundamental dentro de todo el proceso fue la posibilidad de movilizar el disfrute y capacidad de descubrir otras formas de hacer donde los estudiantes son protagonistas. Por otro lado, aunque se reconoce que toda la población participante tuvo avances en la apropiación de conceptos relacionados con el valor posicional, los niveles de dominio en pocos casos aún se encuentran en proceso por distintos factores donde se resalta las faltas de asistencia, entre otros.

ANEXO 5. Evidencias De Aplicación Leidi Cardenas Y Nelfy Dueñez

IMAGEN: sesión 1 – “Te observo y te conozco”



ACTIVIDAD. El fin de la sesión 1 consistió en la observación no participante con el propósito de visualizar el proceso de lectura que realiza la maestra titular con los niños, posteriormente, cuando se realiza la lluvia de ideas se pudo evidenciar algunas dificultades en la pronunciación de ciertas palabras en la población de estudio.

La maestra realiza la lectura en voz alta, presenta imágenes relacionadas al tema que está trabajando en el momento el cual es el reciclaje y la separación de residuos sólidos, después les enseña un video como fortalecimiento a la temática y por último, sobre la mesa pone diferentes materiales como plásticos, botellas, cartón y envolturas para que

los niños apliquen lo aprendido y puedan llevar a cabo el proceso de separación de residuos

RESULTADOS: Se evidencio dificultad en la pronunciación de ciertas palabras como “cartón, plástico y reciclaje”

IMAGEN: sesión 2 – Titulada: “¡Vamos a cantar!”



ACTIVIDAD 2. Teniendo en cuenta los gustos musicales de los niños, se realiza una presentación musical por medio del uso de la tecnología (televisor) en la cual se evidencia dificultades a la hora de hilar palabras de forma consecutiva en la interpretación de la canción, así mismo, se observa que los niños muestran timidez y poca participación al realizar la actividad de manera individual y mayor efectividad en el trabajo grupal.

RESULTADOS: El trabajo grupal fortalece la participación activa de los niños siendo más motivadora y alegre teniendo en cuenta las respuestas suministradas durante el círculo de la palabra

IMAGEN: sesión 3 – Titulada: “¡Hora de decorar!”



ACTIVIDAD 3 Se enseña a los niños diferentes imágenes como flor, cara, cuadrado, lengua haciendo énfasis en la pronunciación fonética. seguidamente, proceden a decorarla de forma libre y creativa. Al finalizar su actividad realizan una exposición de sus creaciones pronunciando el nombre de cada uno con voz fuerte y clara.

RESULTADOS: Los niños reconocen el nombre de cada imagen, la pronuncian de manera correcta y denota el interés en la pronunciación adecuada.

IMAGEN: sesión 4 – Titulada: “Reconocimiento fotográfico”



ACTIVIDAD 4 Los niños visualizan una fotografía familiar a la cual se le adiciona dos palabras destacadas (papá, mamá) de igual forma la imagen de una casa, se les escribe las letras que las conforman haciendo énfasis en su pronunciación y escritura para lograr memorizar e identificar los grafemas que conforman tales palabras.

RESULTADOS: Se evidencia que los niños lograron memorizar los grafemas y relacionar las imágenes con las palabras correspondientes

IMAGEN: sesión 5 – “Bolsa de consonantes bisilábicas”

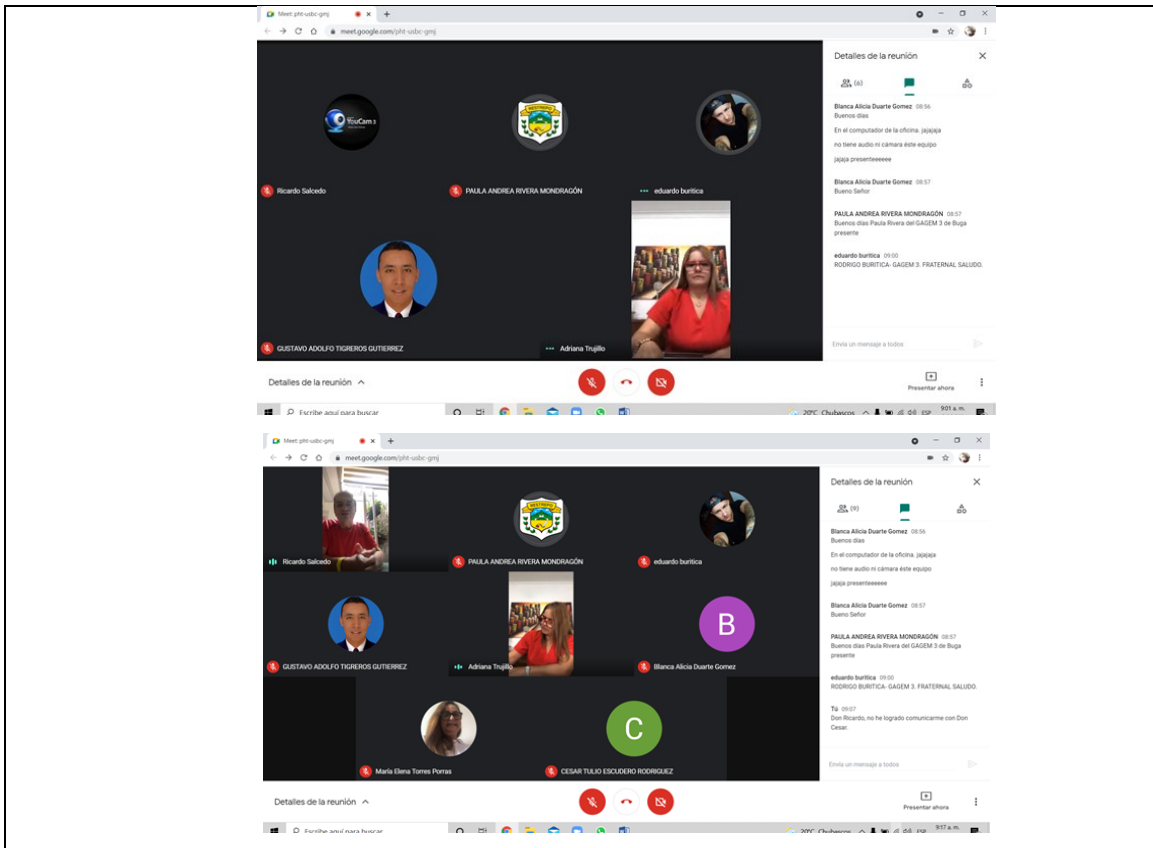


ACTIVIDAD 5 Se muestra a los niños consonantes bisilábicas con las cuales se pueden conformar diferentes palabras (MA, SA, CA, PA) se les enseña una bolsa donde encontrarán dichas silabas para que conformen las palabras (mamá, papá, casa) y se invita a que realicen la pronunciación fonética adecuada.

RESULTADOS: Se evidencia que los niños lograron reconocer las silabas que conforman determinadas palabras y las organizaron correctamente para que tengan sentido, de tal forma, se fortaleció los procesos lecto escritores y comunicativos.

ANEXO 5. Evidencias de aplicación Diana Marcela Bordón

IMAGEN: sesión 1 – Titulada: Socialización de la propuesta de investigación y realización de la entrevista (virtual.)



1. ACTIVIDAD. Socialización de la propuesta con los docentes de la IE ENS Miguel de Cervantes Saavedra. Presentación de la encuesta y realización de la misma mediante encuentro virtual debido a las contingencias generadas por el Covid 19 durante el segundo semestre del 2021.

OBJETIVOS ALCANZADOS:

- Se dio a conocer la propuesta de trabajo a realizar al interior de la IE.
- Se logró entrevistar a 10 docentes de la IE.

IMAGEN: sesión 2 – Trabajo de concientización “Ponte en su lugar”



ACTIVIDAD. 2.

En reunión general se brindó un espacio para realizar un trabajo de concientización con los docentes respecto al sentir de sus estudiantes frente a sus discapacidades. Una de las propuestas fue que los profesores cubrieran sus ojos, vaciarían sus bolsos y o billeteras y organizaran nuevamente sus pertenencias con los ojos vendados.

Objetivos alcanzados:

- Se generan y motivan nuevos procesos de empatía por parte de los docentes hacia los estudiantes en condición de discapacidad, al sentir ellos mismos, limitaciones para realizar actividades cotidianas.
- Se establecen los participantes en el grupo focal de docentes para socialización de la secuencia didáctica plantea según los principios DUA.

IMAGEN: sesión 3 – Titulada: Nuevas estrategias de enseñanza: Principios DUA.



ACTIVIDAD 3 Se trabajó con el grupo focal de docentes. Un total de 10. Con el fin de brindar herramientas que favorecieran los procesos de generación de estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes en condición de discapacidad.

Objetivos alcanzados:

- Socialización secuencia didáctica – según los principios DUA, en el área de Catedra de Paz.
- Adquisición de herramientas por parte de los docentes para la realización de planeas de aula basadas en DUA.
- Fortalecimiento de los PIAR realizados a nivel institucional.

ANEXO 6. Formato de Evaluación Pedagógica.

Fecha	MES:		AÑO:	
-------	------	--	------	--

NOMBRES Y APELLIDOS COMPLETOS:					
FECHA DE NACIMIENTO:		EDAD:			
GRADO DE ESCOLARIDAD:		REPORTA DIAGNÓSTICO	SI:	NO:	CUAL:
CATEGORÍA SIMAT REPORTADA:					
MEDICAMENTOS:					
NOMBRE PADRE, MADRE O ACUDIENTE:					
TELÉFONO DE LOS PADRES O ACUDIENTE:					
INSTITUCIÓN EDUCATIVA:					
DOCENTE DE AULA:					
APOYO PEDAGÓGICO:					

Aspectos a tener en cuenta: en el marco de la educación inclusiva, la caracterización o evaluación pedagógica de los estudiantes con discapacidad se constituye como un apuesta desde las dimensiones y potencialidades de cada ser humano, por tanto “se asume como un ejercicio que permitirá a los maestros determinar quién es su estudiante, cuáles son sus fortalezas, limitaciones o necesidades de apoyo, y de qué modo es posible, en la escuela, ofrecerle mejores oportunidades para favorecer y potenciar su aprendizaje y, en general, su calidad de vida” (Documento de orientaciones técnicas administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva MEN (2017). Es importante tener en cuenta que, en ningún caso, el ejercicio de caracterización o evaluación pedagógica es un ejercicio diagnóstico, pues esto le compete al sector salud, o tampoco se puede confundir con un listado de deficiencias o carencias del estudiante.

Es importante saber que, para el proceso de recolección de la información necesaria en la evaluación pedagógica, es fundamental la participación de los docentes de aula, apoyo pedagógico y familia, por tanto, se recomienda, en primera instancia, tener un periodo de observación del estudiante en los diferentes escenarios, esto con el fin de determinar el material didáctico pertinente que el apoyo pedagógico y/o docente, utilizará en las siguientes fases de la evaluación que permitan conocer de forma directa gustos, intereses, ritmo y estilo de aprendizaje, entre otros aspectos que serán

determinantes en este proceso. Atendiendo a las orientaciones de MEN (2017) para la caracterización o evaluación pedagógica se atenderán las siguientes dimensiones: contexto escolar, familiar y salud, habilidades intelectuales, procesos de razonamiento lógico, procesos de lectura y escritura, procesos de comunicación, dimensión socio afectiva, conducta adaptativa y desarrollo personal, dimensión corporal, participación e inclusión social.

DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE		
	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
ESTILO DE APRENDIZAJE			
CONTEXTO ESCOLAR			
CONTEXTO FAMILIAR			
CONTEXTO SALUD			
HABILIDADES INTELECTUALES ✓ Atención ✓ Memoria ✓ Funciones ejecutivas			
PROCESOS DE RAZONAMIENTO LÓGICO. Conceptos Básicos: formas básicas: tiempo, orientación espacial, cantidad, otras. Numeración: hasta que número conoce, tipos de N°: naturales, decimales, fraccionarios, otros. Descomposición de números, series, otros. Cálculo: Operaciones con N° naturales, decimales, fraccionarios. Disposición horizontal y vertical. Unidad seguida de ceros. Potencias, raíces. Resolución de Problemas: Una o varias operaciones combinadas. Dificultades por destacar. Medidas y Magnitudes: longitud, tiempo, capacidad, tiempo, otros. Propiedades, conversión de unidades, cálculo, problemas.			
PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA Lectura: nivel lector (silábico, vacilante, normal...). Exactitud lectora (sustituciones, rotaciones, inversiones, omisiones, adiciones.) Velocidad, comprensión. Escritura: caligrafía (legible, ilegible, omite letras, intercambia, uniones o separaciones indebidas.). Manejo de la ortografía Composición: frases, textos breves, cohesión de ideas, originalidad.			
PROCESOS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN ✓ Vía de comunicación ✓ Secuencia de hilo conductor ✓ Contacto visual al dialogar ✓ Intereses y propuestas para la interacción. ✓ Tipo de frases que utiliza			
DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA ✓ Valoración de sí mismo ✓ Toma de decisiones ✓ Autoestima: ✓ Expresión de sentimientos. ✓ Respeto por la norma.			
CONDUCTA ADAPTATIVA Y DESARROLLO PERSONAL ✓ Apoyos o aditamentos (audífonos, gafas, silla de ruedas, bastón, caminador) ✓ Habilidades sociales.			
DIMENSIÓN CORPORAL Esquema corporal, lateralidad, espacialidad, ritmo, coordinación general, coordinación específica, equilibrio.			

PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL	
----------------------------------	--

ANEXO 7. Formato PIAR

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE (Información para la matrícula – Anexo 1 PIAR)	
Fecha y Lugar de Diligenciamiento	DD/MM/AAAA
Nombre de la Persona que diligencia:	Rol que desempeña en la SE o la IE:

1): Información general del estudiante

Nombres		Apellidos	
Lugar de nacimiento:		Edad	Fecha de nacimiento DD/MM/AAAA
Tipo: TI. __ CC __ RC __ otro: ¿cuál?	No de identificación		
Departamento donde vive		Municipio	
Dirección de vivienda		Barrio/vereda:	
Teléfono		Correo electrónico	
¿Está en centro de protección? NO __ SI __ ¿dónde?		Grado al que aspira ingresar:	
Si el estudiante no tiene registro civil debe iniciarse la gestión con la familia y la Registraduría			
¿Se reconoce o pertenece a un grupo étnico? ¿Cuál?			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? Si __ No __ (¿Cuenta con el respectivo registro? Si __ No __)			

2) Entorno Salud:

Afiliación al sistema de salud		SI ____	EPS		Contributivo	Subsidiado
No ____						
Lugar donde le atienden en caso de emergencia:						
¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	Si	No	Frecuencia:			
Tiene diagnóstico médico:	Si	No	Cuál:			
¿El niño está asistiendo a terapias?	Si	No	¿Cuál?		Frecuencia	
			¿Cuál?		Frecuencia	
			¿Cuál?		Frecuencia	

¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular? SI_____ NO_____	¿Cuál? Ejemplo: para controlar epilepsia, uso de oxígeno, insulina, etc.)
¿Consume medicamentos? Si__ No__ Frecuencia y horario (Nombre medicamento y si debe consumirlo en horario de clases)	
¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia?	NO _____ SI_____ ¿Cuáles? Ejemplos: Sillas de ruedas, bastones, tableros de comunicación, audífonos etc.

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre		Nombre del padre	
Ocupación de la madre		Ocupación del padre	
Nivel educativo alcanzado	Prim/Bto/Téc/Tecn/univ.	Nivel educativo alcanzado	Prim/Bto/Téc/Tecn/univ.
Nombre Cuidador	Parentesco con el estudiante:	Nivel educativo cuidador	Teléfono
			Correo electrónico:
No. Hermanos		Lugar que ocupa:	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante?
Personas con quien vive:			
¿Está bajo protección?	Si__ No__		
La familia recibe algún subsidio de alguna entidad o institución: SI__ NO__ ¿Cuál? (Ejemplos: Prosperidad Social, ICBF, Fundaciones, ONG, etc.			

4. Entorno Educativo:

Información de la Trayectoria Educativa

¿Ha estado vinculado en otra institución educativa, fundación o modalidad de educación inicial?	NO ____ ¿Por qué? SI ____ ¿Cuáles?
Ultimo grado cursado	¿Aprobó? SI__ NO____ Observaciones: (incluir motivos del cambio de la modalidad o de la institución educativa)
¿Se recibe informe pedagógico cualitativo que describa el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante y/o PIAR? NO ____ SI ____	¿De qué institución o modalidad proviene el informe?

¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? NO ___ SI ___	¿Cuáles? (Ejemplo: Deportes, danzas, música, pintura, recreación, otros cursos)
---	---

Información de la institución educativa en la que se matricula:

Nombre de la Institución educativa a la que se matricula:	Sede:	
Medio que usará el estudiante para transportarse a la institución educativa.	Distancia entre la institución educativa o sede y el hogar del estudiante (Tiempo)	
Nombre y firma	Nombre y firma	Nombre y firma
Área	Área	Área

ANEXO 8. Plan Individual de Ajuste Razonable

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO			
Fecha de elaboración: DD/MM/AA	Institución educativa:	Sede:	Jornada:
Docentes que elaboran y cargo:			

DATOS DEL ESTUDIANTE	
Nombre del estudiante:	Documento de Identificación:
Edad:	Grado:

1. Características del Estudiante:

Descripción general del estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia.
Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo. Indique las habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado.

2. Ajustes Razonables.

ÁREAS/APRENDIZAJES	OBJETIVOS/ PROPÓSITOS (Estas son para todo el grado, de acuerdo con los EBC y los DBA) Primer trimestre	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/ estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES (Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces en el año como mínimo- de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE
---------------------------	--	--	---	--

Matemáticas				
Ciencias				
Lenguaje				
Otras	Convivencia			
	Socialización			
	Participación			
	Autonomía			
	Autocontrol			

Nota: Para educación inicial y Preescolar, los propósitos se orientarán de acuerdo con las bases curriculares para la educación inicial y los DBA de transición, que no son por áreas ni asignaturas.

Las instituciones educativas podrán ajustar de acuerdo con los avances en educación inclusiva y con el SIEE.

RECOMENDACIONES PARA EL PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL PARA LA ELIMINACIÓN DE BARRERAS Y LA CREACIÓN DE PROCESOS PARA LA PARTICIPACIÓN, EL APRENDIZAJE Y EL PROGRESO DE LOS ESTUDIANTES:

ACTORES	ACCIONES	ESTRATEGIAS POR IMPLEMENTAR
FAMILIA, CUIDADORES O CON QUIENES VIVE		
DOCENTES		
DIRECTIVOS		
ADMINISTRATIVOS		
PARES (Sus compañeros)		

Firma y cargo de quienes realizan el proceso de valoración: Docentes, coordinadores, docente de apoyo u otro profesional etc.

Si existen varios docentes a cargo en un mismo curso, es importante que cada uno aporte una valoración del desempeño del estudiante en su respectiva área y los ajustes planteados

Nombre y firma	Nombre y firma	Nombre y firma
Área	Área	Área

ANEXO 9. Plan Individual de Ajuste Razonable

ACTA DE ACUERDO Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR –		
Fecha: DD/MM/AAAA	Institución educativa y Sede:	
Nombre del estudiante:	Documento de Identificación:	Edad: Grado:
Nombres equipo directivos y de docentes		
Nombres familia del estudiante		Parentesco
		Parentesco

Según el Decreto 1421 de 2017 la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes para promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión.

La inclusión solo es posible cuando se unen los esfuerzos del colegio, el estudiante y la familia. De ahí la importancia de formalizar con las firmas, la presente Acta Acuerdo.

El Establecimiento Educativo ha realizado la valoración y definido los ajustes razonables que facilitarán al estudiante su proceso educativo.

La Familia se compromete a cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo, para fortalecer los procesos escolares del estudiante y en particular a:

Incluya aquí los compromisos específicos para implementar en el aula que requieran ampliación o detalle adicional al incluido en el PIAR.

Y en casa apoyará con las siguientes actividades:

Nombre de la Actividad	Descripción de la estrategia	Frecuencia		
		D	S	P

Firma de los Actores comprometidos:

Estudiante	Acudiente /familia
Docentes	Docentes
Directivo docente	

ANEXO 10. Concepto de validadores

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

Estimado Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar los diferentes instrumentos creados para el desarrollo del proyecto sombrilla, los cuales se aplicarán a grupos seleccionados de docentes y estudiantes de las siguientes instituciones: Colegio Santa Clara (Privado) ubicado en la ciudad de Bogotá localidad de Teusaquillo, La Institución Educativa Villa del Socorro de la ciudad de Medellín. (Público), Institución Educativa del municipio de Guacarí, Valle del Cauca: La Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra (Público), Institución Educativa Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi Antioquia (Público), Institución Educativa Orlando Higueta ubicada en Bogotá D.C, en la localidad de Bosa, Jardín infantil Personas del ICBF ubicado en el Barrio Ciudad Latina del Municipio de Soacha Cundinamarca y Asociación Renacer ubicada en la ciudad de Bogotá localidad de Teusaquillo.

Teniendo en cuenta su experticia en el campo pedagógico e investigativo, agradecemos sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad. Los instrumentos de entrevista semiestructurada, grupo focal, diario de campo, formato de evaluación pedagógica (solo para maestros) las unidades didácticas tienen como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado: **Didácticas flexibles para la educación inclusiva** esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de **Magister en Educación**.

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo con el criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte, se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

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.

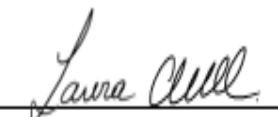
E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías para 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	¿Cuanto tiempo lleva enseñando la institución, en qué grado y ciclo?	E					es una proposición en .
2	¿De qué manera apoya su I.E. a los estudiantes con discapacidad o capacidades diferentes?	E					
3	¿Dentro de sus procesos pedagógicos involucra estrategias que evidencien el Diseño Universal para el Aprendizaje?	E					La frase adverbial va seguida de una coma y luego si se abre la interrogación.
4	¿Cuáles son las experiencias didácticas más significativas en el trabajo con sus estudiantes? ¿Estas experiencias didácticas le han permitido transversalizar los saberes escolares?	E					
5	¿Ha participado en comunidades de prácticas o grupos en los que se comparten las experiencias de diseño de material pedagógico?		B				Es una pregunta que se responde con un sí o un no. Sugerencia: solicitar explicación.
6	¿Qué condiciones se deben tener en cuenta actualmente para favorecer un proceso de inclusión en el contexto de la I.E.?	E					
7	¿Puede contarnos alguna experiencia significativa desde el área de matemáticas, lenguaje o ed. ¿Física?		B				Mejore la redacción. ¿Se refiere a una experiencia personal en su área de trabajo?

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Laura Andrea ~~Montoa~~ Cifuentes

C.C.: 52773411 Firma: 

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:
DIARIO DE CAMPO

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	Estructura	E					
2	claridad en la formulación de los indicadores de observación	E					
3	claridad en la formulación de las orientaciones de la observación espontánea- registro directo -la experiencia	E					
4	claridad en la formulación de las orientaciones de la observación sistemática- reflexión metacognición - la interpretación	E					

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Laura Andrea ~~Montoa~~ Cifuentes

C.C.: 52773411 Firma: 

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

**INSTRUCCIONES:
FORMATO DE EVALUACIÓN PEDAGÓGICA**

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	Concordancia y cohesión en la redacción de la descripción de la ficha.		B				En "aspectos a tener en cuenta" definir los párrafos. Reducir información.
2	Pertinencia de la información que se requiere		B				En "Procesos de razonamiento lógico", revisar los descriptores puesto que no es claro qué información se requiere.
3	Amabilidad del formato		B				Diseño y manejo del espacio, demasiados descriptores poco espacio.

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Laura Andrea Montoa Cifuentes

C.C.: 52773411 Firma:



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Laura Andrea Montoa Cifuentes, titular de la Cédula de Ciudadanía N.º 52773411, de Bogotá, D.C., licenciada en Lingüística y Literatura con énfasis en Etnoeducación, Magister en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, ejerciendo actualmente como docente de Lengua y cultura extranjera 1 - Español, en la Institución Colegio Italiano Leonardo da Vinci, por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento: cuestionario, entrevista semiestructurada, diario de campo y formato de evaluación pedagógica, a los efectos de su aplicación al personal que labora en las instituciones que participan en el proyecto sombrilla **Didácticas flexibles para la educación inclusiva**. Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				E
Amplitud de contenido			B	
Redacción de los ítems			B	
Claridad y precisión			B	
Pertinencia				E

En Bogotá, septiembre de 2021.



Firma

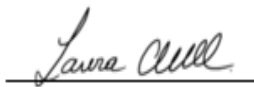
IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Laura Andrea Montoa Cifuentes, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 52773411, de Bogotá, D.C., licenciada en Lingüística y Literatura con énfasis en Etnoeducación, Magíster en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, ejerciendo actualmente como docente de Lengua y cultura extranjera 1 - Español, en la Institución Colegio Italiano Leonardo da Vinci, por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumentos: cuestionario, entrevista semiestructurada, diario de campo y formato de evaluación pedagógica, a los efectos de su aplicación al personal que labora en las instituciones que participan en el proyecto sombrilla **Didácticas flexibles para la educación inclusiva**. Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				E
Amplitud de contenido			B	
Redacción de los ítems			B	
Claridad y precisión			B	
Pertinencia				E

En Bogotá, septiembre de 2021.



Firma

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

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

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
N°	Ítem	E	B	M	X	C	
1	¿Cuánto tiempo lleva enstituida la institución, en qué grado y ciclo?			X			Revisar la redacción
2	¿De qué manera apoya su I.E. a los estudiantes con discapacidad o capacidades diferentes?			X			
3	¿Dentro de sus procesos pedagógicos involucra estrategias que evidencien el Diseño Universal para el Aprendizaje?		X				Por favor redactar de manera más clara
4	¿Cuáles son las experiencias didácticas más significativas en el trabajo con sus estudiantes? ¿Estas experiencias didácticas le han permitido transversalizar los saberes escolares?	X					
5	¿Ha participado en comunidades de prácticas o grupos en los que se comparten las experiencias de diseño de material pedagógico?			X			Recomiendo revisar la formulación de la pregunta dado que se responde con sí y no.
6	¿Qué condiciones se deben tener en cuenta actualmente para favorecer un proceso de inclusión en el contexto de la I.E.?	X					
7	¿Puede contarnos alguna experiencia significativa desde el área de matemáticas, lenguaje o ed. ¿Física?		B				Recomiendo reformularla haciendo énfasis en experiencia significativa de enseñanza.

Evaluated por: LUIS ENRIQUE QUIROGA SICHACÁ



C.C.: 79 658 048 Firma:

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

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

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Ítem	E	B	M	X	C	
1	¿Cuánto tiempo lleva enseñando la institución, en qué grado y ciclo?			X			Revisar la redacción
2	¿De qué manera apoya su I.E. a los estudiantes con discapacidad o capacidades diferentes?			X			
3	¿Dentro de sus procesos pedagógicos involucra estrategias que evidencien el Diseño Universal para el Aprendizaje?	X					Por favor redactar de manera más clara
4	¿Cuáles son las experiencias didácticas más significativas en el trabajo con sus estudiantes? ¿Estas experiencias didácticas le han permitido transversalizar los saberes escolares?	X					
5	¿Ha participado en comunidades de prácticas o grupos en los que se comparten las experiencias de diseño de material pedagógico?			X			Recomiendo revisar la formulación de la pregunta dado que se responde con sí y no.
6	¿Qué condiciones se deben tener en cuenta actualmente para favorecer un proceso de inclusión en el contexto de la I.E.?	X					
7	¿Puede contarnos alguna experiencia significativa desde el área de matemáticas, lenguaje o ed. ¿Física?		B				Recomiendo reformularla haciendo énfasis en experiencia significativa de enseñanza.

Evaluated por: LUIS ENRIQUE QUIROGA SICHACÁ



C.C.: 79 658 048 Firma:

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

**INSTRUCCIONES:
DIARIO DE CAMPO**

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	E	B	M	X	C	
1	Estructura	X					
2	claridad en la formulación de los indicadores de observación	X					
3	claridad en la formulación de las orientaciones de la observación espontánea- registro directo –la experiencia	X					La estructura y los indicadores son claros y orientan a los investigadores.
4	claridad en la formulación de las orientaciones de la observación sistemática- reflexión metacognición – la interpretación	X					

Evaluated por: Evaluado por: LUIS ENRIQUE QUIROGA SICHACÁ



C.C.: 79658048

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

**INSTRUCCIONES:
DIARIO DE CAMPO**

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	E	B	M	X	C	
1	Estructura	X					
2	claridad en la formulación de los indicadores de observación	X					
3	claridad en la formulación de las orientaciones de la observación espontánea- registro directo -la experiencia	X					La estructura y los indicadores son claros y orientan a los investigadores.
4	claridad en la formulación de las orientaciones de la observación sistemática- reflexión metacognición - la interpretación	X					

Evaluado por: Evaluado por: LUIS ENRIQUE QUIROGA SICHACÁ



C.C.: 79658048

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

**INSTRUCCIONES:
FORMATO DE EVALUACIÓN PEDAGÓGICA**

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

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Ítem	E	B	M	X	C	
1	Concordancia y cohesión en la redacción de la descripción de la ficha.			X			
2	Pertinencia de la información que se requiere			X			Recomiendo revisar las categorías y descriptores de pensamiento lógico, matemático, etc.
3	Amabilidad del formato		X				

Evaluado por: LUIS ENRIQUE QUIROGA SICHACÁ



C.C.: 79658048

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES: FORMATO DE EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

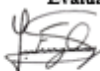
Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

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

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

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Ítem	E	B	M	X	C	
1	Concordancia y cohesión en la redacción de la descripción de la ficha.			X			
2	Pertinencia de la información que se requiere			X			Recomiendo revisar las categorías y descriptores de pensamiento lógico, matemático, etc.
3	Amabilidad del formato		X				

Evaluated por: LUIS ENRIQUE QUIROGA SICHACA



C.C.: 79658048

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, LUIS ENRIQUE QUIROGA, titular de la Cédula de Ciudadanía N.º 79658048 de Bogotá, D.C., docente investigador adscrito al Departamento de Formación Lasallista he revisado los instrumentos de recolección de la información; cuestionario, entrevista semiestructurada, diario de campo y formato de evaluación pedagógica, que se usarán en el proceso investigativo del proyecto sombrija **Didácticas flexibles para la educación inclusiva**. Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			B	
Amplitud de contenido			B	
Redacción de los ítems			B	
Claridad y precisión			B	
Pertinencia			B	

En Bogotá, Septiembre de 2021.

C.C.: 79 658 048 Firma: 

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

FORMATO DE EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

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

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	E	B	M	X	C	
1	Concordancia y cohesión en la redacción de la descripción de la ficha.			X			
2	Pertinencia de la información que se requiere			X			Recomiendo revisar las categorías y descriptores de pensamiento lógico, matemático, etc.
3	Amabilidad del formato		X				

Evaluated by: LUIS ENRIQUE QUIROGA SICHACÁ

C.C.: 79658048

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, LUIS ENRIQUE QUIROGA, titular de la Cédula de Ciudadanía N.º 79658048 de Bogotá, D.C., docente investigador adscrito al Departamento de Formación Lasallista he revisado los instrumentos de recolección de la información: cuestionario, entrevista semiestructurada, diario de campo y formato de evaluación pedagógica, que se usarán en el proceso investigativo del proyecto sombrilla **Didácticas flexibles para la educación inclusiva**. Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			B	
Amplitud de contenido			B	
Redacción de los ítems			B	
Claridad y precisión			B	
Pertinencia			B	

En Bogotá, Septiembre de 2021.

C.C.: 79 658 048 Firma: 

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Laura Andrea Montoa Cifuentes, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 52773411, de Bogotá, D.C., licenciada en Lingüística y Literatura con énfasis en Etnoeducación, Magíster en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, ejerciendo actualmente como docente de Lengua y cultura extranjera 1 - Español, en la Institución Colegio Italiano Leonardo da Vinci, por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumentos: cuestionario, entrevista semiestructurada, diario de campo y formato de evaluación pedagógica, a los efectos de su aplicación al personal que labora en las instituciones que participan en el proyecto sombrilla **Didácticas flexibles para la educación inclusiva**. Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				E
Amplitud de contenido			B	
Redacción de los ítems			B	
Claridad y precisión			B	
Pertinencia				E

En Bogotá, septiembre de 2021.



Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

EXPERTO 1:

Nombre completo: Laura Andrea Montoa Cifuentes

Cargo: Docente

Institución: Colegio Italiano Leonardo Da Vinci, Bogotá

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

licenciada en Lingüística y Literatura con énfasis en Etnoeducación, Magíster en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, ejerciendo actualmente como docente de Lengua y cultura extranjera 1 - español, en la Institución Colegio Italiano Leonardoda Vinci. Cuenta con amplia trayectoria en procesos de escritura y lectura en los niveles de educación media. Docente bilingüe y experta en procesos de formulación y desarrollo de currículo internacional.



EXPERTO 2:

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Docente investigador y Coordinador del Área de Humanidades del Departamento de Formación Lasallista (Universidad de La Salle), evaluador reconocido por MinCiencias como investigador junior, miembro del grupo de investigación Intersubjetividad en Educación Superior (clasificado en A1), tiene experiencia como asesor en Educación, Ciencias Sociales, Humanidades y en formación de docentes en Educación Básica, Media y Superior (pregrado y posgrado), además es director de tesis de maestría; sus intereses están orientados al estudio de las prácticas educativas en la sociedad, la cultura de la era digital, las tendencias en investigación en educación y en ciencias sociales, y las nuevas tendencias en humanidades.



Nombre completo: Luis Enrique Quiroga Sichacá

Cargo: docente investigador

Institución: Universidad de La Salle- Bogotá

DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO N°: _____
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: _____
ESCENARIO _____
OBSERVADOR/ INVSTIGADOR _____

FECHA Y HORA DE INICIO: _____

TEMA/PREGUNTA ORIENTADORA		
INDICADORES DE OBSERVACIÓN	OBSERVACIÓN ESPONTÁNEA- REGISTRO DIRECTO –LA EXPERIENCIA	OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA- REFLEXIÓN METACOGNICIÓN –LA INTERPRETACIÓN
<p>En esta casilla establece el investigador los tópicos que considera relevantes para ser observados, vale la pena aclarar que no todos se establecen de manera predeterminada; algunos emergen.</p> <p>En lo que se ha denominado “el ingresoal campo”, que son las primeras observaciones, los investigadores no cuenta con categorías, sino que mantiene su mente abierta para captar lo que allí acontece.</p> <p>Algunos aspectos que se pueden derivar de las observaciones en un contexto educativo se refieren a las relaciones entre los estudiantes, docentes y</p>	<p>Desde Kenneth Pike, lo émico, la observación fiel, es decir sin interpretaciones y prejuicios.</p> <p>Es necesario o recomendable señalar algunas convenciones que permitan recuperar lo que dicen las personas observadas. Por ejemplo:</p> <p>“....” Voces de los informantes [] Voces parafraseadas por el investigador () Descripciones de rasgos paralingüísticos, kinestésicos, proxémicos de los observados.</p>	<p>La clasificación de los comportamientos, interpretaciones.</p> <p>Schatzman y Strauss citado por Vásquez (2000)</p> <p>Considera que aquí se puede relacionar con las notas teóricas donde se escriben las inferencias de significado a partir de lo observado.</p>

directivos. Asimismo, se registran de manera detallada las estrategias orientadas a generar experiencias de aprendizaje. Algunos indicadores pueden ser:

Claridad de las instrucciones dadas por el docente.

Tipos de interacciones entre estudiante – estudiante/docente-estudiante/ directivo - estudiante, etc.

Expresiones, lenguajes verbales, gestual, corporal y emociones.

Distribución del espacio escolar y su incidencia en el desarrollo de la clase.

Siguiendo con Vásquez (2000) en esta casilla se pueden incluir tanto las explicaciones detalladas de las inferencias como aquellos aspectos significativos, relevantes que emergieron de la experiencia.

Como se mencionó en el encuentro es fundamental acompañar estos diarios de fotografías y materiales complementarios. Esta propuesta se fundamenta en los textos de:

1. Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. *La interpretación de las culturas*, 19-40.
2. Rodríguez, F. V. (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá: Universidad de La Salle.
3. Velasco, H., & De Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

