IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL GRADO CUARTO DEL INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS SEDE SANTA MARTA

Trabajo modalidad investigación

Beleño Moya Yined

1023889187

Universidad de Pamplona

Facultad Ciencias de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Pamplona

2023

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL GRADO CUARTO DEL INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS SEDE SANTA MARTA

Trabajo modalidad investigación

Estudiante
Beleño Moya Yined

Proyecto de grado como requisito para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Docente
Mg. Nohemí Peña Sierra

Universidad de Pamplona
Facultad Ciencias de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Pamplona
2023

ÍNDICE

Pág.

RESUMEN..... 9

ABSTRACT 10

INTRODUCCIÓN..... 11

CAPÍTULO I..... 13

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 13

1.1 Planteamiento del problema..... 13

1.2 Formulación del Problema 18

1.3 Objetivos 19

1.3.1. Objetivo General..... 19

1.3.2 Objetivos Específicos 19

1.4 Justificación..... 19

1.5 Contexto..... 22

CAPÍTULO II..... 26

REFERENTES TEÓRICOS..... 26

2.1. Antecedentes 26

2.1.1 Antecedentes Internacionales..... 26

2.1.2 Antecedentes Nacionales 30

2.1.3 Antecedentes Regional 33

2.2 Bases Teóricas 37

2.2.1 Inclusión Educativa 38

2.2.2 Necesidades Educativas Especiales (NEE) 43

2.2.3 Estrategia pedagógica 47

2.3 Bases Curriculares 50

2.4 Bases Legales 51

2.5 Operacionalización de Variables 54

CAPÍTULO III 56

METODOLOGÍA 56

3.1 Enfoque de la Investigación 56

3.2 Diseño de Investigación 57

3.3 Alcance de Investigación 57

3.4 Participantes e Informantes claves 58

3.4.1 Participantes 58

3.4.2 Informantes claves 59

3.5 Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos 59

3.6 Análisis e interpretación de datos 61

3.7 Validez y confiabilidad de los Instrumentos de Recolección de Datos 61

3.8 Fases del estudio y procedimiento para la ejecución de la investigación.. 63

CAPÍTULO IV. RESULTADOS 64

4.1 Análisis, Interpretación y Discusión de Resultados 64

4.1.1 Identificación de la percepción que tienen los docentes y directivos sobre los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta 65

4.1.2 Análisis las percepciones por parte de los docentes y directivos, para los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta 72

CAPÍTULO V. PROPUESTA 84

5.1 Diseño de propuesta basada en la inclusión a través de herramientas tecnológicas que incentiven la participación activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)..... 84

VI. CONCLUSIONES 112

Limitaciones 114

Prospectiva 114

VII. Recomendaciones 115

REFERENCIAS 116

ANEXOS 126

Índice de Tablas

Pág.

Tabla 1. Operacionalización de variables..... 55
Tabla 2. Relación del instrumento de recolección de información 60
Tabla 3. Descripción y procedimiento de las técnicas..... 60
Tabla 4. Estadísticos de confiabilidad de los instrumentos 62
Tabla 5. Fases de elaboración del proyecto..... 63
Tabla 6. Sesión 1 85
Tabla 7. Sesión 2 87
Tabla 8. Sesión 3 92
Tabla 9. Sesión 4 104
Tabla 10. Sesión 5 106
Tabla 11. Sesión 6 108
Tabla 12. Sesión 7 110

Índice de Figuras

Pág.

Figura 1. Dimensiones del índice de inclusión educativa 42
Figura 2. Fases de la investigación 63
Figura 3. Dimensión A. Creando culturas inclusivas. A1. Construyendo comunidad 65
Figura 4. Dimensión A. Creando culturas inclusivas. A2. Estableciendo valores inclusivos 66
Figura 5. Dimensión B. Estableciendo políticas inclusivas. B1. Desarrollar una escuela para todos 67
Figura 6. Dimensión B. Estableciendo políticas inclusivas. B2. Organizando el apoyo a la diversidad 69
Figura 7. Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas. C1. Construyendo un currículo para todos 70
Figura 8. Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas. C2. Orquestando el aprendizaje 71

Índice de Anexos

Pág.

Anexo 1. Consentimiento informado 126
Anexo 2. Instrumento Índice de Inclusión..... 128
Anexo 3. Carta autorización del colegio para hacer la investigación 131
Anexo 4. Evidencias aplicación del instrumento a los docentes 133

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL GRADO CUARTO DEL INSTITUTO TÉCNICO ARQUIDIOCESANO SAN FRANCISCO DE ASÍS SEDE SANTA MARTA

Pamplona, 23 de junio de 2023
Autora:
Beleño Moya Yined

Asesor:
Mg. Noemí Peña Sierra

RESUMEN

La presente investigación estudia la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), de este modo, tiene en cuenta la implementación de estrategias pedagógicas. El objetivo general fue implementar estrategia basada en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta. Los objetivos especificos: a) Identificar la percepción que tienen los docentes y directivos sobre los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís. b) Analizar las percepciones por parte de los docentes y directivos, para los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís. c) Diseñar propuesta basada en la inclusión a través de herramientas tecnológicas que incentiven la participación activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). La metodología fue de enfoque mixto (CUAN-cuali) con diseño descriptivo, donde los informantes fueron 6 docentes y 3 directivos de la Institución Educativa, a los que se les aplicó el cuestionario Índice de Inclusión. En los resultados se evidenció que la institución experimenta muchas de las desventajas características de las instituciones públicas colombianas, que no se encuentran diseñadas para tener en cuenta a las personas con NEE, tanto en términos de accesibilidad como dentro de currículo. Se concluyó que a inclusión debe trabajarse dentro de la propia comunidad escolar, pero con los debidos apoyos y sustentos que las entidades estatales, deban procurarse para permitir el logro de un sistema educativo inclusivo.

Palabras claves: estrategia pedagógica, inclusión, necesidades educativas especiales (nee), estudiantes, docentes.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

IMPLEMENTATION OF A PEDAGOGICAL STRATEGY BASED ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE FOURTH GRADE OF THE SAN FRANCISCO DE ASÍS ARCHDIOCESAN TECHNICAL INSTITUTE, SANTA MARTA HEADQUARTERS

Pamplona, 23 de junio de 2023
Autora:
Beleño Moya Yined

Asesor:
Mg. Noemí Peña Sierra

ABSTRACT

The present investigation studies the inclusion of students with special educational needs (SEN), in this way, it takes into account the implementation of pedagogical strategies. The general objective was to implement a strategy based on the inclusion of students with special educational needs in the fourth grade of the San Francisco de Asís Educational Institution, Santa Marta campus. The specific objectives: a) Identify the perception that teachers and managers have about the inclusion processes of fourth grade students of the San Francisco de Asís Educational Institution. b) Analyze the perceptions on the part of teachers and managers, for the inclusion processes of fourth grade students of the San Francisco de Asís Educational Institution. c) Design a proposal based on inclusion through technological tools that encourage active participation in the learning process of students with special educational needs (SEN). The methodology was a mixed approach (CUAN-cuali) with a descriptive design, where the informants were 6 teachers and 3 directors of the Educational Institution, to whom the Inclusion Index questionnaire was applied. The results showed that the institution experiences many of the characteristic disadvantages of Colombian public institutions, which are not designed to take into account people with SEN, both in terms of accessibility and within the curriculum. It was concluded that inclusion must be worked within the school community itself, but with the proper support and support that state entities must seek to allow the achievement of an inclusive educational system.

Keywords: pedagogical strategy, inclusion, special educational needs (nee), students, teachers.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), por ende, el desarrollo de la investigación es de resaltar la importancia de la implementación de estrategias pedagógicas como una apuesta de métodos en la enseñanza y aprendizaje. Abordando la problemática identificada que es relevante en la investigación que, el estudiante tendrá más oportunidades para fortalecer su interés y en el caso de los estudiantes con necesidades especiales el desarrollo de estas habilidades hace que se sientan más seguros en su interacción social.

Conforme lo explica Betanzos (2018), las necesidades educativas especiales (NEE), son aquellas que sobrevienen a aquellos individuos que cuentan con deficiencias físicas, intelectuales, sociales o afectivas, que entorpecen su aprendizaje e incluso los hace mucho más propensos a fracasar en sus actividades; por esta razón resulta imperativo realizar modificaciones a los currículos escolares, para que los objetivos de aprendizaje se logren adaptar a las posibilidades de este tipo de estudiantes y así se evite que estos experimenten estigmatización o desmotivación al no lograr cumplir con los objetivos establecidos para aquellos estudiantes que carecen de discapacidades. Esto es importante dado que los estudiantes con N.E.E. requieren de apoyo, para poder acceder a su derecho de la educación, sin que el mismo sea excluyente para ellos; es decir, que se requiere una educación que los tenga en cuenta.

Por lo tanto, para el desarrollo de esta investigación el proyecto consta de los siguientes capítulos en donde se va consolidando la información de manera secuencial, se va tratando la problemática como también los soportes teóricos, conceptuales y argumentativos que fundamentan el trabajo de investigación. A continuación, se indica de manera resumida el contenido de cada capítulo.

En el capítulo I se presenta la problemática en la Institución Educativa objeto de la actual investigación, además aparece la formulación del problema, los objetivos generales y específicos, la justificación y el contexto.

Para el capítulo II se estructuran los antecedentes extraídos de estudios previos en documentos internacionales, nacionales y regionales, además de las bases teóricas, curricular y legal, los cuales apoyan todo lo referente sobre el tema de la inclusión escolar.

Se continua con en el capítulo III, en el que se expone la metodología que se ha de utilizar en la investigación, el enfoque, tipo de investigación, la población y muestra, los instrumentos, las técnicas de recolección de la información, el análisis de la información.

Para el capítulo IV, se presentan los resultados obtenidos por cada objetivo específico planteado, en el capítulo V se muestra la propuesta pedagógica. En el capítulo VI se presentan las conclusiones y recomendaciones. Para finalizar, se exhiben las referencias bibliográficas que fueron de apoyo en toda la investigación y los anexos que sirvieron de complemento para la misma.

CAPÍTULO I.
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

A partir de la política de educación inclusiva, en el año 2006, entendido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la “atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes” (p. 4), se pretende brindar educación a todas las comunidades, donde en tiempos anteriores, fueron segregadas y clasificadas como diferentes e incapaces de integrarse adecuadamente a la sociedad a través de la educación, como es el caso de las personas con discapacidades o déficits que fueron estigmatizados como “anormales”. Como respuesta a estos llamados sociales en Colombia, hay diversas leyes, acuerdos y políticas a favor de la educación inclusiva, entre ellas la Constitución Política (Asamblea nacional constituyente, 1991), la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002, la Ley 1145 de 2007, la Ley 1346 de 2009, la Ley 1618 de 2013, el Decreto 366 de 2009 y el Decreto 1421 de 2017, además, para favorecer la participación en todos los aspectos, no solo lo educativo si no también lo social.

Por consiguiente, la Institución Educativa San Francisco de Asís, sede Santa Marta del municipio de Pamplona, direcciona procesos incluyentes de atención escolar para estudiantes con discapacidad. Este proceso ha permitido identificar diferentes situaciones académicas y personales de los niños que pertenecen a la Institución Educativa San Francisco de Asís, sede Santa Marta, como por ejemplo: problemas de aprendizaje que evidencian una tendencia al aislamiento, problemas de socialización y falta de motivación; lo que lleva a que no logren desarrollar eficientemente las habilidades comunicativas y sociales necesarias no solo dentro del proceso de formación sino a lo largo de la vida cotidiana.

Se ha evidenciado que, a partir de esta atención educativa, la institución trata de solventar las situaciones que se presentan a favor de la inclusión, pero que es conveniente seguir reforzando los espacios que permitan favorecer los procesos inclusivos.

Hace más de 75 años, las naciones que fueron parte, y afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que "toda persona tiene derecho a la educación". Con ello la finalidad principal formulada en la declaración es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Iniciativa que, en combinación con diversas reformas, innovaciones e investigaciones educativas, llevaron a convertir la educación básica universal en un objetivo alcanzable.

Bajo este contexto, en el año 1990 se lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia. Recordando, que la educación es un derecho universal de los seres humanos; además de un requisito para poder continuar construyendo una sociedad cada vez más próspera y justa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO, 1990).

En cuanto a lo anterior, en el Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Toda persona sin importar su edad deberá poder satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje por medio de las oportunidades educativas que se encuentran a su disposición; estas necesidades se asocian tanto con competencias como con conocimientos teóricos y morales; dado que ambos son necesarios para que los seres humanos puedan participar de la sociedad, aportar a la misma y procurar su bienestar.

Por ende, desde la UNESCO se propuso trabajar a favor de la educación inclusiva y la necesidad de que todos los niños ingresarán al sistema educativo, sin ningún tipo de exclusión, de allí se deriva la necesidad de vincular a los niños con algún tipo de condición en este caso, las Necesidades Educativas Especiales (NEE). De esta manera, en el año de 1994 que la UNESCO realiza la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales; en ella, aboga por la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades, dado que de otro modo las mismas se ven sujetas a una segregación pasiva de la sociedad; de modo que como alternativa a esta situación propone la coordinación entre los servicios sanitarios y educativos, para que su gestión conjunta permita identificar las necesidades de las personas con discapacidades, para poder integrarse en las

comunidades educativas regulares y acceder a las mismas oportunidades de participación e integración social que tienen los estudiantes con facultades promedio.

Actualmente en Colombia, la atención educativa a la población con discapacidad se direcciona en el Decreto 1421 de 2017, y a partir de este se desarrollan documentos orientadores en los que se describe la metodología para la gestión de la equidad y la calidad en la prestación del servicio educativo. Dichos instrumentos abordan todos aquellos aspectos relacionados con el esquema de inclusión que debe ser implementado en los entornos educativos; entre los que se pueden mencionar: el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), la cadena de responsabilidades en la atención, las estrategias vinculadas a lenguajes propios del programa, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y las acciones afirmativas, por mencionar algunos; así es que la inclusión se convierte tanto en una responsabilidad social, como en un desafío de aprehensión para las comunidades.

En Colombia, en la ciudad de Cali en el año 2019, se llevó el Foro internacional de la UNESCO sobre inclusión y equidad en la educación: todas y todos los estudiantes cuentan; que tuvo como objetivo aumentar el compromiso de los legisladores, instituciones, profesionales, organizaciones civiles, ONG, las Naciones Unidas, asociados para el desarrollo y el sector privado; con los principios de inclusión en la educación, para personas con necesidades especiales.

Con esta visión de desarrollo delineada, la Organización de Naciones Unidas (ONU), inicia lo que serán los antecedentes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los primeros eslabones se construyen en Rio de Janeiro con la Conferencia de Naciones Unidas por el Desarrollo y el Ambiente en 1992 (Futrell, 2011). Posteriormente, con la Cumbre del Milenio de New York en el año 2000 nacen los que serán los objetivos del milenio. Los ODS se comienzan a perfilar con fuerza entre el año 2012 y 2015 con la conferencia Rio XX. Es en este marco, donde se esbozan los 17 objetivos globales que se institucionalizan de cara a ser desarrollados con sentido de urgencia hasta el 2030 (*United Nations*, 2012). En el caso de esta investigación se toman los ODS, 3 Salud y Bienestar, el 4 Educación de Calidad, que refieren al acompañamiento de las personas con discapacidad intelectual a lo largo de toda su

vida, ofreciendo una atención integral, así como también, el apoyo escolar para que ningún niño con discapacidad intelectual se quede atrás e implementamos programas formativos adaptados a las necesidades de cada persona.

Teniendo en cuenta lo anterior, se resalta que es necesario reconocer la inclusión como un derecho fundamental, debido, que todas las instituciones puedan responder a las necesidades reales de las comunidades a las que prestan sus servicios. Además, con este aporte se beneficia tanto a los estudiantes con necesidades especiales, como a los que cuentan con facultades promedio, dado que son educados para convivir en una sociedad inclusiva, en donde existen mecanismos para garantizar la equidad; además de que se fomenta la creación de una cultura de inclusión basada en la solidaridad y la empatía, que puede beneficiar a todos los integrantes de la sociedad o a sus familias en algún momento de sus vidas.

Frente a esto, las instituciones deben adelantar esfuerzos para ofrecer espacios en los que todos los educandos sin importar sus características individuales, pueda acceder a su derecho fundamental de educación con equidad, para que, los menores con necesidades especiales o discapacidades de cualquier otro tipo, puedan vincularse dentro de la sociedad desde una edad temprana a través de comunidades educativas plurales, en las que puedan tener acceso a la cultura y la comunidad, a lo que Arnaiz (2004), señala como propósito “conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática" (p. 73).

Lo expuesto se ve reforzado por las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el Censo de establecimientos educativos de educación formal (C600), realizado en el 2020 y en el cual se identificó a 2,64 millones de personas con alguna discapacidad; de los cuales 228,599 son menores de edad y 151,603 se encontraban matriculados en algún nivel educativo básico o medio; cifra resultante después de un decrecimiento de 6858 individuos en el periodo 2019 – 2020, en comparación con el periodo 2017 – 2019.

Por otro lado, el informe señala que el 81,2% de estos estudiantes se encontraban matriculados en instituciones oficiales; aunque cabe denotar que el

número de estudiantes diagnosticados como dentro del espectro autista suelen ser más numerosos en las instituciones privadas. Asimismo, el 16,7% de los estudiantes con alguna discapacidad fueron hallados en zonas rurales. De igual manera, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ENCV) 2021 del DANE (2022), el 82,3% de las personas con alguna discapacidad, señalan encontrarse alfabetizados; mientras que, en el caso de las personas sin discapacidades, la cifra es del 94,9%.

La inclusión educativa es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos y no podría ser de otra manera si aspiramos que la educación realmente contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. La preocupación por la inclusión surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación (Echeita y Duk, 2008).

Dicho de otro modo, la inclusión educativa es un principio a través del cual se reconoce el valor que todas las personas pueden aportar a la sociedad, en sus propias comunidades, sin importar su cultura o discapacidades. Sin embargo, la implementación de dicha inclusión en las instituciones educativas pone en evidencia la existencia de obstáculos para que las personas con discapacidades puedan avanzar eficientemente a lo largo de su ciclo de formación; limitando su integración al contexto.

Tal es el caso, en la ciudad de Pamplona del Departamento Norte de Santander, en la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta, en la que se busca garantizar la calidad tanto en la enseñanza, como dentro de las experiencias de aprendizaje, como medio para alcanzar el objetivo de lograr una educación mucho más inclusiva y que de ese modo todos los estudiantes logren desarrollar las competencias, conocimientos y habilidades necesarias para participar de una sociedad progresivamente compleja. Sin embargo, para las personas con discapacidades se evidencia problemas especialmente de naturaleza comunicativa, que se manifiestan en la: interacción, la convivencia, la participación, la motivación, la curiosidad intelectual y el vocabulario; siendo elementos que inevitablemente afectan el desempeño académico en las asignaturas impartidas en el aula de clases, como:

matemáticas, español, inglés, ciencias naturales y sociales.

En la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta, existen espacios de aprendizaje enfocados en el desarrollo de los educandos con problemas de aprendizaje, en donde por medio de procesos individualizados, se busca atender sus necesidades tomando como referencia los esquemas normativos; aunque debido a esto, dichos estudiantes se desarrollan con barreras alrededor de su aprendizaje que limitan su interacción con su realidad tanto física como social; lo cual afecta significativamente su capacidad de desarrollar autonomía y adaptarse a su entorno. Además, se ha pudo observar que estos educandos manifiestan rechazo a los estímulos educativos de manera teórica por parte del docente; aunque mejoran su disposición, cuando los mismos se encuentran presentados a través de dispositivos electrónicos móviles y mediados por herramientas tecnológicas.

Con lo cual, la metodología aplicada por la institución no es la más óptima todo esto debido a que los maestros siguen trabajando con el mismo modelo tradicional, dejando de lado la importancia que tiene cada uno de los niños y niñas a razón de optar por una manera de trabajar mucho más fácil, sin preocuparse por el bienestar físico y psicológico de cada uno de los estudiantes y así como también el de incluir a toda la población en general sin distinción alguna.

En pocas palabras, la problemática de interés se enfoca en la falta de estrategias pedagógicas de inclusión en los estudiantes con discapacidad del grado cuarto de básica primaria, concretados en las dificultades para hacer parte activa del proceso; además de la carencia de estrategias y recursos que permitan mediar el aprendizaje mejorando su calidad. Por consiguiente, la problemática que se aborda se asocia con las barreras de aprendizaje y participación, que entorpecen el desarrollo de la autonomía en los estudiantes con discapacidades para relacionarse con su entorno inmediato.

1.2 Formulación del Problema

¿Qué estrategia pedagógica puede contribuir en el proceso de inclusión entre los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta?

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Implementar estrategia basada en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta.

1.3.2 Objetivos Específicos

Identificar la percepción que tienen los docentes y directivos sobre los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta.

Analizar las percepciones por parte de los docentes y directivos, para los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta.

Diseñar propuesta basada en la inclusión a través de herramientas tecnológicas que incentiven la participación activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

1.4 Justificación

La normativa colombiana referente a la inclusión, establece que es responsabilidad del Estado y la sociedad, ofrecer espacios seguros de aprendizaje y desarrollo a la población infantil en condición de discapacidad; en donde se responda a sus necesidades de aprendizaje individuales. Ahora bien, esto no implica solamente la eliminación de la discriminación y la estigmatización a la vez que la plata física es adaptada a las necesidades de estas personas, sino también implica la identificación de aquellos factores del entorno, que actúan como obstáculos para que estos menores puedan interactuar efectivamente con sus semejantes y lograr alcanzar un desarrollo integral; por lo que se hace necesario el diseño de estrategias que fomentan el desarrollo de aprendizajes a través de la interacción con el contexto, haciendo que las discapacidades dejen de ser un problema inherente al alumno. Al respecto, Booth y Ainscow (2015) señalan:

> Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar (…). (p. 44)

Así mismo, tras realizar una revisión de los referentes nacionales de regulación en educación inclusiva, es posible comprender el nuevo enfoque, tal como lo indica el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017):

> (…) estudiante con discapacidad es la persona vinculada al sistema educativo, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad (…) (p. 34)**.**

En esta perspectiva, el MEN (2017), señala la importancia que tiene abordar la educación inclusiva desde el reconocimiento de todos los contextos posibles, incluyendo tanto los espacios educativos como los sociales en los educandos se ven en la necesidad de emplear habilidades como las comunicativas, que suelen ser las más subdesarrolladas para una persona con alguna discapacidad, y que es importante estimular para que así un menor con discapacidades “pueda desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos” (p. 37).

En el caso de los niños con NEE, se reconoce la importancia que tiene el establecimiento de sistemas de comunicación particulares que estimulen el desarrollo de sus habilidades, para que así logren alcanzar una adecuada interacción verbal en los espacios dentro de los que participan, con buenos niveles de confianza, tranquilidad

y motivación; logros que se verán posteriormente reflejados en su conducta dentro del aula. Con esto en mente, resulta pertinente el uso de estrategias lúdicas y recursos tecnológicos, que permitan aprovechar la curiosidad de los menores por los sonidos del inglés como idioma extranjero; de modo que estos puedan adquirir de una forma más sencilla las habilidades comunicativas asociadas a esta lengua, gracias a las cuales lograrán sentirse mucho más seguros de sí mismos y por ende mucho más motivados a interactuar con otros individuos presentes en su entorno.

Para el año 2020, se registró que 56% de las personas con discapacidad en el rango de 0 a 14 años, eran de sexo masculino; así mismo en el 2015, en Bogotá se atendieron a 12.789 estudiantes y para el 2019, esta cifra había aumentado a los 18.328, lo cual implica un incremento de 43,3% tal como lo señala la Secretaria de Educación del Distrito (2019); por su parte el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media SIMAT reportó que durante el 2018 se registraron 180.743 estudiantes con alguna discapacidad en todo el país, de los cuales, solo el 5,4% logró alcanzar el nivel educativo superior; de los cuales el 53% padecían de alguna discapacidad intelectual, lo que significa que han experimentado muchas más dificultades a lo largo de su ciclo escolar y habrán de experimentar más obstáculos durante su inserción dentro del mundo laboral.

La propuesta, articula factores etnográficos y metodológicos mediados por espacios inteligentes, para poder hallar alternativas de inclusión para la población con dificultades de aprendizaje; utilizando recursos innovadores como las herramientas digitales, que de acuerdo con Sánchez et al. (2022), permiten obtener una respuesta positiva de los estudiantes y aumentar la motivación; además se han identificado algunos factores etnográficos que puede resultar relevantes para el desarrollo del tema de estudio, como son: las metodologías de enseñanza, las estrategias lúdicas, las relaciones en el contexto del aula, la disponibilidad de recursos educativos y la organización del trabajo en el aula.

De estos factores, aquellos que resultan de mayor interés para el proyecto, y que además, favorezcan el rol activo de los estudiantes en el aula; así como las relaciones dentro del contexto del aula, por medio de las cuales es posible identificar

las formas de interacción verbal más comunes entre los sujetos de estudio y cuáles son las barreras de aprendizaje más importantes que los estudiantes afrontan dentro de estos espacios.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación tiene importancia desde un punto pedagógico, dado que se plantea una adaptación metodológica y estratégica de la enseñanza y de la forma en la que los docentes se aproximan a los estudiantes, para así poder garantizar entornos de aprendizaje mucho más inclusivos con los estudiantes con NEE, para que estos puedan acceder a una educación de calidad como la de aquellos estudiantes que gozan de todas sus facultades, lo cual permitirá que en el futuro pueda integrarse en la sociedad y ser autónomos dentro de la misma.

1.5 Contexto

El proceso de trasformación hacia una educación más inclusiva es mucho más complejo que solo la legislación alrededor del tema, dado que esta se fundamenta en los principios filosóficos que sustentan los derechos humanos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012) y en principios de igualdad, justicia y democracia. A este respecto, Parrilla (2002), plantea una visión innovadora de la educación en la que la escuela funge como un agente dinamizador de los cambios sociales que promueve la concientización entre la comunidad a la que presta sus servicios, para que la misma logre apropiarse del concepto de inclusión y reconozca su importancia. Sin embargo, la apropiación de la inclusión dentro de las instituciones educativa se ha visto entorpecida por acciones superficiales que buscan agregarse dentro de la normativa escolar, sin articularse con la realidad educativa que se ha venido trabajado durante años, por lo que en muchos casos estas medidas resultan inefectivas. (Parrilla, 2002)

De hecho, uno de los objetivos de la educación inclusiva es la adaptación de los sistemas educativos y las instituciones, para que estas se encuentren en la capacidad de responder a las necesidades de aprendizaje de una población estudiantil diversa (Blanco, 2008); lo cual implica una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas educativas empleadas hasta ahora en dichos centros, para de ese modo garantizar un acceso igualitario a la educación de calidad que permita a los estudiantes

encontrarse adecuadamente preparados para integrarse en la sociedad cuando sean adultos (Booth y Ainscow, 2015).

Por ello, no se busca desarrollar un modelo educativo exclusivo para los estudiantes con discapacidades, sino uno que permita a todos los estudiantes sin importar su situación gozar de una educación de calidad, como parte de sus derechos como población especialmente protegida por el Estado (UNESCO, 2009). Esto implica que se debe crear un sistema educativo que contemple las necesidades de todo tipo de estudiantes y que logre satisfacerlas efectivamente dentro del mismo contexto, tal como señalan Simón et al. (2016), para de ese modo garantizar la prevención de la exclusión tanto dentro de las escuelas como en las comunidades.

Con respecto a Colombia, se han desarrollado una serie de estrategias que buscan ampliar el alcance de la educación, aumentando la pertinencia de los contenidos, los estándares de calidad y la eficiencia a través de la disposición de personal de apoyo y el fortalecimiento de instituciones educativas en las que se pueda ofrecer una educación inclusiva; de este modo, el programa de educación inclusiva, basa sus actividades en los planes de apoyo al mejoramiento, articulados en la política Estatal, que busca reconocer la diversidad de la población colombiana y la relevancia que tienen la disposición de un sistema educativo que pueda responder a las necesidades de una ciudadanía plural (MEN, 2007)

Asi mismo, 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 (Const. 1991, Art 67°). De igual manera, la Ley General de Educación de 1994 procuró impulsar esta nueva visión de país, donde reclama la necesidad de que todos los colombianos se sientan incluidos en un mismo proyecto, desde la diversidad y la diferencia: de raza, se sexo, de color, de religión, de credo político, y demás elementos constitutivos del multiculturalismo colombino. Ya en su Art. 1 plantea:

> 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. (p. 24)

Esta forma de interpretación de la educación y la inclusión parte de cambios gestados internacionalmente y adoptados por el país, desde instancias como la ONU que en 1948 realizó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que buscan reivindicar los derechos de los seres humanos, para así evitar que se vuelvan a producir escenarios de lesa humanidad como los que tuvieron lugar durante la segunda guerra mundial; lo cual ha llevado a que muchas naciones se hagan cada vez más democráticas y justas, a pesar de que continúan existiendo territorios en los que estos principios con continuamente violados en beneficio de un régimen.

A pesar que en Colombia ha habido algunos avances, que pueden parecer incipientes, lo cierto es que esta nación ha logrado una transición significativa, tal como lo señala Ramírez (2017), especialmente en lo referente a la Necesidades Educativas Especiales (NEE), en las que se evidencia una mayor conciencia tanto social como Estatal, reconociendo la importancia que tienen la atención a los menores de edad con discapacidades, al tratarse de sujetos con protección especial a nivel constitucional.

No obstante, como plantea Ramírez (2017), a pesar de que existe una mayor aceptación de las personas con capacidades diferentes en las instituciones educativas, la inclusión también implica el reconocimiento de diferencias estructurales a nivel social como lo son las socioeconómicas que limitan significativamente el acceso a una educación de calidad para algunas poblaciones dentro del territorio colombiano, dado que este país es uno de los más desiguales de toda Latinoamérica.

Por otro lado, dentro del contexto del colegio donde se realizará el estudio, la Institución Educativa San Francisco de Asís, sede Santa Marta, con el grado cuarto, siendo esta institución de carácter público e inclusiva. En sus valores corporativos se mencionan que su misión hace énfasis en brindar a los estudiantes espacios de formación que les garantice tanto a ellos como a sus familias, la región y la ciudad espacios de formación de aprendizajes y experiencias de vida aplicables como alternativas favorables a la solución de sus problemas económicos. Así mismo la

Institución impulsa proyectos encaminados a fortalecer el talento humano, la participación comunitaria, la preparación para el trabajo y la inclusión de todos sin ninguna discriminación.

Con respecto a la visión la Institución Educativa San Francisco de Asís -sede Santa Marta, se proyecta en demostrar competitividad en la parte social, cultural, deportivo, académico, con el fin de ganar espacios de reconocimiento a nivel regional, local y nacional. Esta Institución es de especialidad académica, de carácter técnico/ académico con modelos educativos como: A crecer, educación tradicional y ser humano. Así mismo tiene niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

En cuanto al perfil del estudiante se destaca por formar estudiantes con sentido de pertenencia, respetándose unos a otros, siendo capaces de proyectarse al futuro cumpliendo todos sus logros. De igual forma su diseño curricular se basa en cada materia básica ya que está separada de acuerdo a sus contenidos, lo que quiere decir que los conocimientos adquiridos se obtienen por separado y no en conjunto, las materias del área de matemáticas y español se profundizan con más intensidad horaria y de trabajo, porque son comprendidas como las más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, y las demás materias son vista como elementales o complementaria.

CAPÍTULO II.
REFERENTES TEÓRICOS

2.1. Antecedentes

A continuación, se presentarán diversos trabajos que se han realizado en relación con la temática tratada en este trabajo, los cuales pasan a formar parte de los antecedentes internacionales, nacionales y regionales.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Dentro de los estudios internacionales se mencionan “Estrategia pedagógica para preparar al maestro en la inclusión educativa de los alumnos con trastornos del neurodesarrollo” artículo científico para la revista Órbita Científica elaborado por Salazar y Soler en La Habana, Cuba en el 2020. La presente investigación tuvo como objetivo proponer una estrategia pedagógica a los maestros de una escuela primaria para la inclusión educativa de los alumnos con trastornos del neurodesarrollo. Esta investigación fue realizada en la Escuela Primera Alfredo Miguel Aguayo entre los 2019 y 2020, en donde se tuvieron en cuenta factores como el nivel de preparación de los docentes, los principios de inclusión y los trastornos del neurodesarrollo. La población abordada fue de 30 docentes, de los cuales se extrajo una muestra de 18 pertenecientes al primer ciclo escolar, a la que se aplicaron técnicas tanto estadísticas como empíricas para lograr dar cumplimiento al objetivo propuesto.

Tras la aplicación de un diagnóstico fue posible identificar las fortalezas y debilidades en la preparación de los docentes, con respeto a la inclusión de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo en las aulas; entre las debilidades identificadas, se encuentran aquellas relacionadas con el dominio conceptual y la atención individualizada; se consideró pertinente el uso de la propia practica pedagógica, como medio para enriquecer el sustento científico necesario en la atención a una población diversa de estudiantes.

La importancia de esta investigación tiene relevancia en cuanto realiza un diagnóstico para identificar las falencias de los docentes en el proceso de inclusión, pudiendo establecer una relación con su formación, para así proceder a formular alternativas que permitan corregir dichas falencias y así garantizar que estos profesionales se encuentren en una adecuada posición para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con trastornos del neurodesarrollo.

Otro trabajo a tener en cuenta tiene por título “Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa” un artículo científico para la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, desarrollado por Reyes et al., (2020). El objetivo de esta revisión sistemática sobre educación inclusiva, fue identificar las tendencias de trabajo con estudiantes, docentes, familias e instituciones.

Con esto en mente, se seleccionaron 50 artículos científicos extraídos de bases de datos como Psicodoc, Science Direct, APA PsycNET y EBSCOhost; de los cuales se extrajeron cuatro categorías de análisis, que son: la de estudiantes, que se enfoca en el mejoramiento del clima en las aulas y la comprensión de experiencias; la de docentes, que realiza análisis de las prácticas pedagógicas y las necesidades de formación profesional de estos actores; la de las familias, en donde se evidencia una carencia de profundidad con respecto a los procesos que tienen lugar dentro de estos núcleos, y la institucional, en donde se hace evidente el interés por el monitoreo de los procesos y el cumplimiento de las políticas de inclusión en todos los niveles educativos. A pesar de que existe cierto nivel de profundidad alrededor de estos temas, no existe articulación entre ellos, por lo que los esfuerzos terminan siendo superficiales al ignorar variables importantes dentro del contexto.

La importancia de esta investigación radica en la visibilización de los factores que inciden en los procesos de inclusión, partiendo de los dos actores del aula, los docentes y los estudiantes, para posteriormente considerar los elementos contextuales como la institución y la familia; además de concientizar sobre la importancia que tiene la consideración de todas estas variables cuando se desea implementar cambios estructurales dentro de las instituciones para lograr dar cumplimiento a los principios de

inclusión; en otras palabras, estos cambios no pueden provenir unilateralmente de uno de los cuatro actores implicados, sino que deben ser un esfuerzo colectivo, dado que todos los mencionados tienen un rol importante que desempeñar en el proceso.

En este ámbito se presenta, el estudio que tiene por nombre “Modelo contextualizado de inclusión educativa”, artículo para la Revista Educación realizado por Aguinaga, Velázquez y Rimari en Costa Rica en el año 2018. Se trata de una investigación en la que se sistematizan los referentes teóricos y metodológicos de la educación inclusiva y su impacto en la formación integral de los menores de edad matriculados en el programa de educación inicial; esta iniciativa responde a las regulaciones del Perú que incentivan a las instituciones a realizar propuestas de trasformación de las prácticas docentes. Con esto en mente, se ha realizado una investigación educacional aplicada con enfoque mixto que busca identificar las categorías emergentes a través de las cuales sea posible proponer una trasformación a la vez que se realiza un diagnóstico del estado actual del fenómeno de estudio dentro de la práctica pedagógica.

Gracias a esto se logró llegar al desarrollo de una propuesta de modelo educativo que integra un sistema de estímulos conducidos por especialistas en constante aprendizaje, que se basa en la gestión y el liderazgo compartido; con el objetivo de concretar acciones inclusivas enfocadas en el trabajo cooperativo y técnicas de intervención que favorezcan a los educandos; además de fortalecer las habilidades diferentes por medio de la reorganización de las aulas, para que cuenten con espacios en los que sea posible realizar actividades creativas y estimulantes.

Como conclusiones, se puede señalar que los modelos educativos contextualizados con objetos inclusivos son indispensables para alcanzar una educación inclusiva que incentive el desarrollo humano integral; para lo cual, la gestión educativa debe poder integrar a toda la comunidad y comprender su naturaleza, para así poder incentivar el desarrollo de sus atributos. Además, a pesar de haber identificado dificultades en aspectos como la gestión educativa, la participación docente y la conducta de los colectivos estudiantiles; también se hallaron fortalezas, como la

implicación de los padres y la existencia de un ambiente que fomenta la motivación ante el aprendizaje.

Esta investigación resulta relevante en tanto ha permitido identificar tendencias de rechazo a los estudiantes con capacidades diferentes, dentro de las aulas; lo cual fomenta entre dichos estudiantes una conducta de aislamiento, que afectan su desarrollo integral; razón por la cual resulta pertinente que los docentes adelanten acciones pedagógicas oportunas que permitan a los educandos reconocer la diversidad de sus semejantes y la validez de sus condiciones, para así evitar el surgimiento de prejuicios.

Para cerrar los trabajos en el ámbito internacional, la investigación titulada “Relación entre el grado de inclusión y el rendimiento académico en las escuelas públicas de primaria de Cataluña”, tesis doctoral elaborada Sabando en España para la Universitat de Barcelona en el año 2016. Este trabajo se enmarco como objetivo identificar el grado de inclusión de los centros públicos de primaria de las zonas urbanas de Cataluña con el fin de brindar apoyo pedagógico para instruir en el proceso de inclusión. Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, con una metodología de tipo descriptivo no experimental en donde se trabajó con una población y muestra 1126 escuelas públicas de primaria de Cataluña donde se demuestran que las dimensiones más consolidadas en cuanto al predominio de prácticas inclusivas que evidencian la mayoría de los centros participantes fueron la organización del centro, el clima inclusivo del centro y la organización del aula.

En los resultados, se observó que los centros se agrupan en dos de las tres categorías: el 63,74% de la muestra presenta un grado medio de inclusión y el 36,26% un alto grado de inclusión. Lo que quiere decir que Según la variable GI el mayor porcentaje de escuela alcanzo un nivel medio dejando entrever que aún hay practicas excluyentes pendientes a la segregación que afectan a la inclusión del alumnado en los centros estudiados.

Se pudo concluir que los resultados concuerdan con los obtenidos por los estudios previos que han evidenciado efectos neutros de la inclusión que no afecta sobre el rendimiento académico de todo el alumnado. Que las dimensiones menos

consolidadas se encuentran la del apoyo pedagógico en la que se constatan prácticas menos inclusivas en la mayoría de los centros.

El trabajo antes señalado aporta un buen sustento teórico, porque se evidencia que el objeto de estudio es analizado e interpretado de manera crítica, en cuanto a la metodología aplicada esta es apropiada para el análisis y recogida de datos en lo que respectan los procesos de inclusión lo que sirve de insumo para nuestra investigación.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En cuanto a los antecedentes nacionales, cabe referir la investigación bajo el título “Estrategias didácticas innovadoras para una educación inclusiva en estudiantes con problemas de aprendizaje”, tesis de maestría en educación para la Universidad de La Costa realizada por López y Zawady en Barranquilla en el 2021. Su objetivo principal fue proponer estrategias didácticas para atender una educación inclusiva y articularlas al PEI, dirigidas a estudiantes que presentan problemas de aprendizaje de la IED Quinto Centenario de Santa Marta. Con esto en mente se realizó una investigación mixta en la que se involucró una muestra de 49 docentes que laboran entre los grados de transición y undécimo; así como 26 estudiantes identificados con problemas de aprendizaje.

En los resultados se pudo identificar con relación a los docentes, que estos aplican la inclusión a partir de currículos flexibles que buscan respetan los ritmos de aprendizaje y las necesidades particulares de todos sus estudiantes, para que así estos puedan experimentar un aprendizaje significativo; mientras que con respecto a los estudiantes, se ha identificado que sus dificultades de aprendizaje tienen efecto sobre su conducta, haciendo que manifiesten problemas de comportamiento, falta de atención, aislamiento y baja motivación.

Se concluyó, que, para poder responder a las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje, se requiere de estrategias didácticas que permitan orientar los saberes y fomentar el desarrollo de capacidades y competencias en cualquier estudiante sin que sus discapacidades o necesidades especiales representen un obstáculo. Por otro lado, se ha determinado que, para poder formular alternativas de

mejoramiento de la experiencia de aprendizaje, primero se debe realizar un diagnóstico de las necesidades de todos los estudiantes, que se tengan en cuenta aquellos casos en los que son necesarias medidas adicionales de inclusión.

La importancia de esta investigación radica en que parte del reconocimiento de la pluralidad en las instituciones y la utilidad que representan las estrategias didácticas inclusivas para lograr mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con problemas de aprendizaje. Por otro parte, se reconoce la importancia que tiene el rol del docente para lograr que los principios de inclusión sean adecuadamente aplicados y por ende, recomienda la capacitación del personal educativo, para que el mismo pueda responder a los desafíos que supone la transición hacia la inclusión.

De igual manera, presenta el proyecto titulado “Estrategias para la inclusión en el contexto escolar de jóvenes con necesidades educativas especiales del grado décimo de la I.E. Agrícola Pedro Uribe Mejía en Santa Rosa de Cabal, Risaralda”, de maestría en educación sustentada por Arboleda para la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Pereira en el año 2021. Su objetivo principal fue proponer estrategias para la inclusión en el contexto escolar orientadas a los jóvenes con necesidades educativas especiales del grado décimo de la Institución Educativa Agrícola Pedro Uribe Mejía de Santa Rosa de Cabal. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, para así poder tener en cuenta los intereses, expectativas, sentimientos, actitudes y necesidades de los sujetos objeto de la investigación. La muestra estuvo compuesta cinco estudiantes de décimo grado, elegidos debido a su afinidad con los criterios y características de la investigación.

Los resultados obtenidos en la actividad investigativa desarrollada en la I.E. Agrícola Pedro Uribe Mejía con cinco estudiantes de grado décimo, demostraron que las estrategias pedagógicas no son un recurso definitivo, sino que deben adaptarse constantemente a los desafíos de inclusión que se presentan en las aulas constantemente. En conclusión, se reconoce la importancia de los docentes como motivadores en el proceso de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes con necesidades especiales; lo cual se logra por medio de un cambio en la cultura de las aulas, fomentando la empatía desde los mismos docentes, para que

se prevengan escenarios de estigmatización, discriminación o exclusión de los estudiantes con discapacidades o del mismo concepto de inclusión; además de realizar modificaciones en el currículo para garantizar un cambio estructural en las aulas.

La educación debe ser un proceso que apoye a los estudiantes en su autoconocimiento, permitiéndoles desarrollar las competencias metacognitivas para convertirse en aprendices autónomos, partiendo de sus características individuales, de allí el aporte para el presente trabajo. Asimismo, la formulación de las estrategias para el mejoramiento de la experiencia de aprendizaje, parten del reconocimiento de las inteligencias múltiples, que es un principio importante a tener en cuenta dentro de un aula inclusiva.

En este orden de ideas, el trabajo con el nombre de “Diseño de una estrategia pedagógica para la inclusión de los estudiantes de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo en la Institución Educativa Cantabara Manchadores del municipio de Curití Santander”, tesis de especialización elaborada por Duarte et al., para la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD en Bucaramanga en el 2021. El objetivo central fue diseñar una estrategia pedagógica que promueva la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de apoyo educativo en la Institución Educativa Cantabara Manchadores del municipio de Curití, Santander.

Para lograr esto, se realizó una investigación de campo con enfoque mixto, en la que se involucraron a 10 docentes de primaria que trabajan bajo el modelo de escuela nueva. Como resultados, se ha identificado que los docentes desconocen la normativa alrededor de los principios de inclusión; además de que carecen de la preparación para poder atender las necesidades especiales de menores de edad con discapacidades a pesar de que el 67% de las instituciones en las que laboran cuentan con estudiantes en condición de discapacidad matriculados.

Para concluir, la situación de estas instituciones puede ser entendida debido al abandono por parte de las entidades territoriales y el Estado; además de una falta de iniciativas estratégicas por parte de la misma institución y su personal para garantizar el cumplimiento de los principios de inclusión y el derecho a una educación integral de calidad para los menores de edad con necesidades especiales. También, se ha

identificar que el uso de recursos innovadores como las TIC represente una oportunidad importante para poder compensar estas falencias y empezar a dinamizar cambios en las aulas, para fomentar su inclusividad.

El aporte de este trabajo se detalla en los ajustes curriculares que representan una oportunidad para que los docentes puedan concretar acciones didácticas que les permitan responder a los desafíos presentes en las aulas; por lo que para lograr una mayor flexibilización del currículo se propone la apertura de espacios y el desarrollo de estrategias dentro del marco legal, que puedan ser integradas dentro del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE).

2.1.3 Antecedentes Regional

En los antecedentes regionales, se expone el titulado “Instructivo de apoyo pedagógico para docentes y padres de familia de los centros educativos rurales de la provincia de Pamplona del departamento de Norte de Santander que presenten estudiantes con discapacidad auditiva”, el proyecto de Especialización en Educación Especial e Inclusión Social elaborado por Caña y Gómez para la Universidad de Pamplona en Pamplona en el 2021. El propósito de este trabajo fue formular un instructivo que permita a los docentes y padres de familia de los Centros Educativos Rurales de la Provincia de Pamplona del Departamento Norte de Santander, desarrollar una mejor orientación pedagógica en los procesos de inclusión social para los estudiantes con discapacidad auditiva.

Por ende, la metodología utilizada partió de la investigación – acción, con un enfoque cualitativo, que utilizó como informantes principales a los estudiantes con discapacidades auditivas de las instituciones educativas rurales de la provincia de Pamplona; de los cuales se seleccionó un grupo de entre 7 y 8, de acuerdo con sus diagnósticos, además de que también se involucraron padres y docentes que tuviesen contacto con estudiantes que padeciesen de dicha condición.

Se halló en los resultados, entre las unidades de análisis se establecieron: el manejo del tema por parte de los docentes, si nivel de empatía con la condición de los estudiantes, las estrategias empleadas tanto dentro como fuera del aula, la capacidad

de estos para identificar las insuficiencias auditivas de sus estudiantes, que desafíos afrontan los docentes al lidiar con estudiantes con esta discapacidad, que actividades eligen desarrollar para responder a las necesidades educativas de este segmento de estudiantes, que recursos didácticos emplean y como los utilizan; así como los procesos evaluativos que prefieren. De este modo es posible analizar la situación de las Instituciones Educativas Rurales e identificar aquellas oportunidades que se pueden dar para mejorar la experiencia de aprendizaje de estos estudiantes y fortalecer el rol de los docentes con respecto a la atención a estudiantes con necesidades especiales.

En conclusión, se ha identificado que tanto los padres como los docentes, carecen de los conocimientos necesarios para poder identificar las indicios de que un estudiante padece de algún desorden auditivo como la hipoacusia, por lo que resulta mucho más complicado para los menores recibir atención oportuna que pueda mitigar los efectos negativos de esta problema en su desarrollo y prevenir el impacto en su rendimiento escolar y social, por lo que no resulta extraño que los estudiantes con este tipo de problemas, cuenten con mayores índices de fracaso escolar y aislamiento.

Esta situación es incluso más complicada cuando ni los padres ni la familia se encuentran en la capacidad de ofrecer los estímulos o el apoyo necesario para que estos menores puedan afrontar dichos obstáculos, por lo que es importante que ambos actores alrededor del menor cuenten con capacitación para poder identificar a tiempo las señales de alarma y poder ofrecer atención oportuna a los menores. De igual modo, se considera importante desarrollar estrategias de apoyo para que los docentes puedan realizar las modificaciones necesarias a sus currículos, para que sean más inclusivos con los menores con este tipo de discapacidad, en los Centros Educativos Rurales.

Se tomó esta investigación debido a que es importante que tanto los padres de familia como los docentes, cuenten con conocimientos básicos relacionados con determinadas discapacidades que pueden comprometer seriamente el desarrollo de los menores de edad, en caso de no ser diagnosticadas a tiempo; para que, de ese modo, los menores puedan recibir atención oportuna que les permita aprovechar mucho mejor sus experiencias educativas y sea posible prevenir el fracaso escolar debido a estas discapacidades, dado que el mismo implica una carga emocional y psicológica que

hace más compleja la situación posteriormente para los menores, fomentando su rechazo al aprendizaje.

Entretanto, otra investigación para anunciar es la titulada “Actitud y formación docente frente a las practicas pedagógicas inclusivas en discapacidad en una institución pública y privada de San José de Cúcuta”, tesis de especialización en Educación Especial e Inclusión Social sustentada por Guevara para la Universidad de Pamplona sede Cúcuta en el año 2021. Esta investigación se centró en analizar la actitud y formación docente frente a las practicas pedagógicas inclusivas sobre la discapacidad en una institución pública y privada de San José de Cúcuta. La investigación estuvo orientada bajo el enfoque cualitativo con método documental, así los docentes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús y el Colegio Fray Manuel Álvarez del Municipio de San José de Cúcuta fueron los informantes claves.

En conclusión, se ha determinado que el docente como principal gestor de los espacios de inclusión y prevención tanto del fracaso escolar como de la exclusión y la estigmatización de los estudiantes con discapacidades, es el centro de este tipo de investigaciones, siendo la principal variable a tener en cuenta, la preparación que recibe para afrontar este tipo de escenarios diversos en los que debe atender las necesidades de estudiantes con distintas necesidades educativas.

La investigación adquiere relevancia al resaltar el papel fundamental que juega la formación de los docentes en su capacidad para poder implementar los principios de inclusión en las instituciones educativas; además que desde las mismas instituciones es preciso promover políticas de inclusión que permitan trasformar la cultura de las comunidades educativas y así fomentar espacios en donde se puedan prevenir las actitudes discriminatorias, hacia los estudiantes con discapacidades.

Del mismo modo, se presentan la “Guia de orientaciones pedagógicas para el proceso de educación inclusiva en el centro educativo rural sucre, municipio de Mutiscua”, trabajo de grado hecho por Arroyo et al., en la Universidad de Pamplona sede Pamplona en el 2018. En esta investigación se propone el desarrollo de una guía de orientaciones pedagógicas para el fomento de la educación inclusiva en el Centro Educativo Rural Sucre, Mutiscua, razón por la cual se realizó una investigación

descriptiva con enfoque cualitativo, en la que se emplearon técnicas de recopilación de información como la observación participante, las encuestas y la entrevista semiestructurada; para obtener datos de 7 docentes y 46 estudiantes de entre tercero y quinto de primaria.

En conclusiones, se evidencia el poco conocimiento que los docentes tienen sobre las políticas de inclusión y las necesidades especiales, haciendo que sus estrategias de clase resulten excluyentes para los estudiantes con discapacidades; además, la implementación de estrategias inclusivas se ve dificultada por el modelo imperante de escuela nueva en el que se integran estudiantes de tres diferentes grados a la vez y que por la escasez de personal, lleva a la sobrepoblación de las aulas de clase.

En este sentido, el aporte de este trabajo radica en la identificación de los factores que deben ser controlados en las instituciones educativas para así poder implementar acciones que permiten trasformar la institución y las aulas en espacios inclusivos; algunos de estos factores son: la formación de los docentes, el currículo, la practica pedagógica los sistemas de evaluación y la cultura alrededor de la concepción de las discapacidades. Así mismo se resalta la importancia que tiene el desarrollo de un currículo que pueda ser igualmente aplicado a estudiantes en condiciones normales y a estudiantes con necesidades especiales, dado que la inclusión rechaza por completo la idea de currículos separados, ya que esto solamente logra separar aún más a los grupos de estudiantes y aumentar la estigmatización en el segmento que padece de alguna discapacidad.

En otra investigación que tiene más de 5 años de antigüedad se toma en cuenta debido al aporte que la misma presenta, titulada con el nombre de “Eficacia de las estrategias docentes para la implementación de las políticas de inclusión en estudiantes con necesidades especiales del seminario menor de Pamplona”, es una tesis de grado desarrollada por los autores Jiménez y Torres para la Universidad de Pamplona en Pamplona en el año 2015. Su objetivo principal fue analizar la eficacia de las estrategias docentes para la implementación de las políticas de inclusión en estudiantes con NEE del Colegio Menor Santo Tomas de Aquino de Pamplona.

Para lograr esto se realizó una investigación cualitativa para realizar mediciones del desempeño académico de los menores con algún tipo de discapacidad; en total se involucró a seis estudiantes con distintos tipos de discapacidades y trece de los docentes que trabajan con los mismos. En los resultados, se encontró que los docentes no tienen en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes con alguna discapacidad, cuando hacen uso de las herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje, por lo que las mismas resultan ineficaces al ser aplicadas de una forma tan generalizada.

Se concluyó, que la Institución Educativa Seminario Menor Santo Tomás de Aquino intenta implementar una política de inclusión pertinente para la formación de personas integras. Asimismo, se pudo apreciar que, a pesar de las falencias en la aplicación del principio de inclusión, la institución se encuentra abierta ante frente al concepto, dado que la misma suele aceptar de forma regular estudiantes con limitaciones o discapacidades.

El aporte de este trabajo se presenta en la concientización que se hace sobre la importancia de individualizar los esfuerzos de inclusión, para poder responder a las necesidades especiales de los distintos tipos de personas con discapacidades; lo cual implica a su vez el uso de distintos tipos de recursos didácticos, para favorecer el aprendizaje de cada grupo en cuestión. Además, a través de esta investigación se busca trasformar la cultura de la institución educativa y la comunidad, para generar empatía y así permitir que los ciudadanos reconozcan la importancia que tiene garantizar la equidad en el derecho a la educación de las personas con necesidades especiales.

2.2 Bases Teóricas

El marco teórico en una investigación se constituye en la estructura que orienta, a partir de teorías mayores y soportadas en estudios, las explicaciones a las situaciones polémicas que todo investigador busca comprender. De este modo, en este subcapítulo se describen los aspectos teóricos más significativos relacionados con la

inclusión educativa, las NEE y el enfoque pedagógico más relevantes de gran importancia.

2.2.1 Inclusión Educativa

La implementación de un sistema educativo inclusivo para la diversa población colombiana, ha sido un desafió que el Estado ha estado afrontando desde hace aproximadamente dos décadas, a partir de lo establecido por la UNESCO (1994) en la declaración de Salamanca con respecto a "brindar oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales, culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades" (Vásquez, 2015, p. 48).

En consecuencia, la exclusión social y educativa son fenómenos que tiene lugar tanto en los países en vías de desarrollo, como en aquellos que se consideran desarrollados (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2012). En este sentido, se trata de un fenómeno que trasciende aspectos de desigualdad estructura como la pobreza y puede llegar a afectar a todo tipo de personas, haciendo que las mismas se encuentren en un constante estado de vulnerabilidad ante la posibilidad de ser excluidos debido a sus características personales o eventualidades de sus vidas que puedan haber trasformado la manera en la que se relacionan con la sociedad.

Ahora bien, la inclusión es un concepto que ha recibido distintas interpretaciones a lo largo de los años, dependiendo de las características culturales de cada momento de la historia; en primera instancia este concepto se asociaba con la integración que implicaba la mera aceptación de los individuos en espacios no aptos para los mismos, evitando hacer cualquier adaptación que permitiese a los mismos gozar de equidad en la prestación de los servicios; aunque por supuesto, esta posición igualmente segregativa desapareció con el tiempo.

Por su parte, Ainscow (2005), quien define la inclusión escolar como un proceso que integra a las personas propensas a ser excluidas en los espacios tanto pedagógicos como sociales, para que así desarrollen las habilidades y contactos con los cuales les resulte más sencillo funcionar adecuadamente dentro de sus comunidades. Mientras que para González et al. (2019), la inclusión es una garantía de

igualdad de oportunidades que parte de los principios democráticos que buscan permitir a todos los ciudadanos participar efectivamente de la sociedad.

De este modo, el MEN (2007) implemento la política de inclusión a la población con discapacidad para:

> Transformar la gestión escolar y garantizar educación pertinente a estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otros retardos como autismo, limitación auditiva por sordera o por baja audición, limitación visual por ceguera o por baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples, como ocurre con los sordo-ciegos. (p. 35)

Esto obedece al reconocimiento que se hace de las capacidades que tienen estos individuos para participar tanto de los escenarios educativos como sociales de la vida en la sociedad colombiana; porque es obligación del Estado y las comunidades a las que estos individuos pertenecen, garantizar una educación con equidad que permita a los estudiantes con necesidades especiales alcanzar el nivel de bienestar que la republica busca garantizar a sus ciudadanos a través de la educación, siendo este el instrumento más importante y efectivo de equidad dentro de cualquier nación.

Con lo cual, la inclusión se convierte en un desafío para los docentes, dado que muchos carecen de las habilidades psicosociales para poder establecer interacciones asertivas; mientras que otros se encuentran sometidos a una cátedra rígida que no les permite explorar estilos de enseñanza que puedan satisfacer las necesidades individuales de sus estudiantes; viéndose obligados en su lugar a recurrir a métodos convencionales aprobados pero no muy efectivos, especialmente cuando se trata de estudiantes con necesidades especiales (Pinzón y Barahona, 2018).

Es de este modo, la inclusión no implica solamente la aceptación de estudiantes con discapacidades en escuelas para estudiantes con facultades promedio; sino también la eliminación de los obstáculos que entorpecen la participación activa y el aprendizaje de los estudiantes; esto es importante dado que los estudiantes que suelen experimentar problemas académicos son aquellos cuyas necesidades particulares no

son tenidas en cuenta; especialmente cuando estos estudiantes provienen de una etnia, cultura o creencia, distinta a la imperante; haciendo que la cultura escolar les resulten ajena y por ende experimenten dificultades adaptándose a la misma, lo cual los hace propensos a la discriminación. (Oficina Regional de Educación- OREAL, 2000)

Por ende, es importante tener en cuenta algunos factores que pueden afectar seriamente el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, como la oferta curricular, la gestión escolar las estrategias de aprendizaje aplicadas en el aula y las expectativas de los docentes. En este sentido, los factores institucionales tienen tanta importancia como los personales, familiares, sociales o los fisiológicos; por lo que se trata de variables que pueden ser controladas y por ende aprovechadas para mejorar la experiencia de los estudiantes. (OREAL, 2000)

En lo referente a la inclusión educativa en Colombia, esta se enfoca en ofrecer garantías de equidad a las personas discapacitadas con base en los principios de los derechos humanos, entre los que se puede mencionar “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” (MEN, 2017. p. 8). En este sentido, existe una política clara de inclusión a pesar de que la misma no sea exitosamente aplicada en las instituciones, tal como lo señala el documento escrito por Pinzón y Barahona (2018), en el que advierte que a pesar de la existencia de un sistema descentralizado y políticas concretas para garantizar los derechos de la ciudadanía con discapacidades; la oferta es insuficiente en comparación con la demanda.

De este modo, aunque los lineamientos establecidos por la UNESCO hayan sido ratificados dentro de la normativa colombiana; se carece de programas efectivos que pueden garantizar estos derechos a toda la población que lo necesita, haciendo que estas políticas cuenten con un carácter únicamente simbólico. Por ello, el modelo de institucionalidad educativo colombiano responde a una reforma frente a un ente principal y dos agentes, entre los que se encuentra el Ministerio de Educación Nacional (MEN), un ente de nivel central que actúa como eje fundamental al que responden las secretarías regionales y entidades territoriales locales, que fungen como los agentes

complementarios (Vásquez, 2015). Ahora bien, la base de la prestación del servicio educativo se fundamenta en dos normas específicas que son: la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992).

Con relación a los docentes, su rol es fundamental dentro del proceso de trasformación de las aulas hacia un enfoque inclusivo y por ende deben contar con una preparación que les permita estar en la capacidad de responder a los constantes cambios que experimenta la sociedad y las competencias digitales para poder aprovechar los recursos innovadores que ofrece la tecnología para así lograr desenvolverse en escenarios complejos (Casanova y Rodríguez, 2009). Así mismo, los docentes deben poder establecer una relación efectiva entre la teoría y la práctica, para adaptar el currículo a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Asimismo, James y Forbes (2018), advierten que los docentes deben contar con aptitudes trasversales como la capacidad de gestión, el liderazgo, la capacidad de observación y la disposición a solucionar problemas cotidianos, a través de un análisis minucioso de su labor profesional y el seguimiento de los principios pedagógicos que resultan esenciales para la implementación del programa tal como lo requiere la Ley General de Educación y los principios de inclusión.

Escribano y Martínez (2014) mencionan acerca de los docentes inclusivos, trabajan activamente en la conformación de políticas escolares que prevengan los escenarios de exclusión; además de apoyar a la comunidad escolar en la creación de culturas inclusivas, el establecimiento de valores inclusivos, la coordinación de recursos alrededor de las prácticas inclusivas, organizan apoyos para atender la diversidad en la institución, participan en la construcción de sistemas de coordinación y organizan las metodologías de enseñanza para integrar en ellas practicas inclusivas.

En este sentido, Cerón (2015) considera pertinente la realización de análisis alrededor de las políticas educativas e institucional es para así encaminar la educación inclusiva en las instituciones educativas, para que así puedan ser aprovechadas por los docentes que desean trabajar con niños en condición de discapacidad. Así mismo considera pertinente la capacitación de los docentes en prácticas inclusivas y la

modificación de los currículos para que sean más flexibles con las necesidades personales de los estudiantes.

El índice constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones que la UNESCO (2000), estableció: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Para lograr esto se requiere del cumplimiento de una serie de pasos que inician con la conformación de un grupo de coordinación que habrá de colaborar con la comunidad educativa, para identificar a partir de análisis, aquellos obstáculos que impiden a la institución promocionar un aprendizaje participativo. Durante este proceso se deberán definir prioridades a lo largo de las fases de desarrollo y mantenimiento; además de mecanismos para el seguimiento de los objetivos cumplidos. (Figura 1)

Figura 1. Dimensiones del índice de inclusión educativa



Fuente: UNESCO (2000).

Dimensión A. Crear Culturas inclusivas. El objetivo dentro de esta dimensión es el fomento de escenarios de aprendizaje con un ambiente seguro, acogedor, estimulante y que incentive la cooperación; de modo que los estudiantes gocen de la confianza para tomar riesgos y expresar sus ideas abiertamente, estando dispuestos a cometer errores, para poder aprender. Para esto se requiere inculcar valores inclusivos dentro de toda la comunidad educativa, para que cada uno de sus integrantes se trasformen en promotores de los mismos. Los principios de la cultura escolar también

deben reflejarse e las políticas educativas de cada institución, para de ese modo lograr su consolidación como espacios de innovación y mejoramiento continuo (UNESCO, 2000).

Dimensión B. Elaborar Políticas inclusivas. Esta dimensión busca asegurar que la inclusión se integre como un elemento fundamental dentro de las políticas de las instituciones educativas que buscan el mejoramiento continuo de las experiencias de aprendizaje y la trasformación del rol de los estudiantes a uno mucho más activo. Con esto en mente se requiere de mecanismos de apoyo, que permitan dar respuesta a las necesidades educativas de un personal estudiantil diverso; los cuales deben estar diseñados desde la perspectiva de los estudiantes (UNESCO, 2000).

Dimensión C. Desarrollar Prácticas inclusivas. Dentro de esta dimensión se busca que las prácticas escolares reflejen la cultura y políticas inclusivas; es decir, que todas las actividades tanto escolares como extraescolares, ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de participar, siendo reconocidos como individuos únicos, con base tanto en su individualidad como en su contexto y que les permitan participar de las mismas sin discriminación alguna. Dentro de esta dimensión deben integrarse los apoyos y los principios de enseñanza para superar los obstáculos de aprendizaje y fomentar la participación; por medio de la movilización de los recursos a disposición de la escuela y la comunidad (UNESCO, 2000).

2.2.2 Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Según el informe Warnock (1981) citado en Arroyo et al. (2018), las necesidades educativas especiales implican que un sujeto requiere de una atención más especializada o de medidas adicionales para poder acceder con equidad a su derecho de ser educado; se considera que un estudiante experimenta N.E.E. cuando manifiesta dificultades en el cumplimiento de los objetivos que el currículo asocia con su edad, sin importar que los obstáculos sean internos o externos (Ainscow, 2005). A este respecto, la UNESCO (1994), en la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales” siendo un documento fundamental en la defensa de una educación inclusiva de calidad para la diversidad de estudiantes y particularmente para las personas con discapacidad.

Por otro lado, Duk (2001), afirma que las Necesidades Educativas Especiales se refieren a aquellas que no pueden ser satisfechas a través de los medios convencionales y que por ende requieren de ajustes pedagógicos especiales que no suelen aplicar a la mayoría de los estudiantes. El MEN (2007), define a los estudiantes con necesidades especiales como personas con capacidades superiores o inferiores al promedio, debido a condiciones sensoriales, neurológicas, cognitivas, comunicativas, psicológicas, motrices, entre otras.

Con el fin de lograr una escuela eficaz que promueva “de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y situación” (Murillo, 2003, p. 54), las instituciones educativas regulares implementan proyectos de integración escolar y grupos diferenciales de menores con necesidades especiales. Con respecto a lo anterior, los individuos que experimentan necesidades especiales (NEE), requieren de una atención especializada, para poder garantizarles una formación de calidad (Duk *et al*., (2019). Esta interpretación parta del hecho de que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma o al mismo ritmo; además de que existen necesidades educativas especiales tanto individuales como colectivas, por lo que el currículo debe estar preparado para contemplar estas situaciones.

En este mismo contexto, Cedeño (2020) destaca que, las NEE de tipo individual, requieren de recursos metodológicos y medidas pedagógicas adicionales a las que normalmente son empleadas para el grueso del personal estudiantil; por esta razón, cuando se presenta un escenario en el que son necesarias estas medidas es preciso disponer de recursos como los servicios de apoyo especial, las adaptaciones curriculares y los medios de acceso al currículo.

Al respecto, las necesidades educativas especiales, indican García y Mendoza (2017) se clasifican en:

Discapacidad Intelectual: Son condiciones que se desarrollan principalmente antes de la mayoría de edad y se asocian con dificultades para interpretar códigos conductuales, adaptarse a escenarios sociales, hacer uso de las capacidades cognitivas efectivamente y el sentido común; así como identificar situaciones de riesgo.

Esto se debe principalmente a que la capacidad intelectual de estas personas se encuentra por debajo de promedio de desempeño en relación con el resto de la población, razón por la cual se requiere de una mayor estimulación intelectual para prevenir o mitigar los retrasos en el desarrollo.

La capacidad intelectual suele medirse a través de los niveles del test psicométrico intelectual; por lo que esta es una de las primeras medidas para diagnosticar una condición de discapacidad intelectual, la cual es reconocible cuando el sujeto obtiene resultados con bajos índices de desempeño. Así mismo es importante tener en cuenta que este tipo de discapacidad se subdivide en las condiciones leves que son entendidas como retrasos mentales, en los que se produce una desviación de los procesos psíquicos a nivel general, especialmente en el área cognitiva y que llega a producir lesiones orgánicas secundarias a nivel del sistema nervioso, que son irreversibles, difusas y generalizadas.

El siguiente tipo de condición es la discapacidad moderada, en la que se presenta una clara tendencia a la lentitud en el uso del lenguaje e ineficiencia en los procesos de comprensión, tal como lo señalan García & Mendoza (2017); las personas que padecen de estas condiciones requieren de una adecuada estructuración y supervisión para el desarrollo de trabajos sencillos, para de ese modo lograr completarlos satisfactoriamente y cuando llegan a la adultez su lenguaje puede permanecer subdesarrollado o llegar a un dominio suficiente como para abordar interacciones cotidianas, pero de todos modos se ven incapaces de desarrollar su vida social de manera independiente a pesar de que suelen ser físicamente activos.

El siguiente nivel de complicación es el de la condición de discapacidad intelectual profunda, conocida como oligofrenia profunda, subnormalidad profunda o simplemente idiotez; es un estado que impide a las personas satisfacer sus necesidades más básicas de forma independiente, razón por la cual requieren de constante supervisión y apoyo; además no cuentan con la capacidad para comprender o reconocer instrucciones, no controlan sus esfínteres y tampoco pueden moverse con libertad. Finalmente, el caso más complejo es la discapacidad intelectual severa o grave, en la que los individuos tienen un desarrollo mínimo o nulo del lenguaje; además

de un nivel de dependencia incluso mayor al del caso anterior e incapacidad de asumir autonomía en las funciones más básicas de su organismo (García & Mendoza, 2017).

Discapacidad Sensorial: Se trata del funcionamiento parcial o insuficiente de alguno de los sentidos; como puede ser la hipogeusia, que implica la incapacidad de percibir sabores; la hipoacusia o que es disminución de la audición hasta cierto umbral que puede hacer complicado el desarrollo del lenguaje y la interacción; sin embargo, con el uso de una prótesis, estas personas pueden llevar una vida relativamente normal. Por su parte las personas con sordera profunda, carecen de la posibilidad de desarrollar un lenguaje verbal a través de vías auditivas, dado que incluso con una prótesis, les resulta prácticamente imposible recuperar o desarrollar la sensibilidad a los sonidos, por lo que la visión se convierte en el medio principal de enlace con el mundo y el canal primordial para comunicarse (García & Mendoza, 2017).

Otra forma de discapacidad es la visual, que implica la pérdida total o parcial de la capacidad de percibir estímulos asociados con la luz; lo cual puede asociarse con accidentes, enfermedades, entre las que se pueden mencionar el glaucoma, la deficiencia de vitamina A, las cataratas, por mencionar algunas o se puede deber a un desarrollo inadecuado ya sea a nivel del sistema visual o cortical. Esta discapacidad suele ser bastante severa cuando la visión no logra compensarse con recursos como los lentes, por lo que las personas con este tipo de condiciones suelen ser bastante dependientes.

Discapacidad motora o motriz: Se refiere a la incapacidad de los individuos para desplazarse o mantener el equilibrio; la cual puede deberse a lesiones medulares congénitas o adquiridas, amputaciones, accidentes o parálisis cerebral (García & Mendoza, 2017).

En el caso de los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, debe existir una continua y saludable relación de cooperación entre los docentes, la institución y las familias, para poder atender a los menores a la vez que los docentes deben asumir roles como el de organizadores y animadores, para así lograr mantener la atención y motivación de los estudiantes en las actividades. Por ende, como docente se deben ofrecer posibilidades para abordar actividades ajenas al programa escolar

que respondan a las necesidades psicológicas, sociales e intelectuales de los estudiantes; a la vez que permiten identificar y atender las debilidades de los mismos y solucionar sus inquietudes.

2.2.3 Estrategia pedagógica

El concepto de estrategia es muy antiguo, de acuerdo con Vega (2018), proviene de la raíz griega Stratos que equivale a conducir o guiar, dado que originalmente era un término pensado para escenarios dentro del contexto militar. Por su parte Koontz (2016), entiende este concepto, como un programa general que implica compromisos de énfasis y la coordinación de recursos para la consecución de un objetivo; en otras palabras, se trata de un plan generalmente secuencial en donde se definen acciones concretas y asignaciones para cada uno de los implicados, y así sea posible alcanzar los resultados esperados.

Asimismo, Ronda (2017) explica las estrategias desde un enfoque corporativo, clasificándolas como herramientas metodológicas que definen procedimientos, técnicas iterativas y transfuncionales, que son necesarias para dar cumplimiento a un objetivo asociado con la productividad, la calidad o la interacción con el público. Por su parte, las estrategias orientadas a la educación se abordan como planes de acción que buscan organizar y coordinar esfuerzos alrededor del desarrollo de aprendizajes, de acuerdo a lo planificado en el currículo, que es el documento en el que se especifican los objetivos de aprendizaje.

Las estrategias pedagógicas pueden ser empleadas tanto por estudiantes como por docentes, dado que su objetivo se asocia con el apoyo en la interpretación de los contenidos. De este modo detalla Bravo (2018), que “componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (p. 52). Las estrategias pedagógicas pueden llegar a ser un excelente recurso didáctico; sin embargo, para ser adecuadamente aprovechadas, deben hacer parte de un proceso de planificación del aprendizaje, que no suele ser aplicado con regularidad.

Por otro lado, advierten Gamboa et al. (2013), que las estrategias pedagógicas son las que dan origen a las estratégicas didácticas, dado que se encuentran en concordancia con el principio pedagógico funcional; además, el diseño de las mismas parte del enfoque epistemológico a partir del cual se busca dinamizar el conocimiento, dado que en algunos casos se habla de trasmisión mientras que en otros, de construcción; aunque todos los enfoques concuerdan en la importancia que tiene la motivación de los educandos, por lo que procuran presentar los contenidos de forma dinámica y creativa (Gamboa et al., 2013).

Para Toala et al. (2017), la utilidad de las estrategias pedagógicas radica en la eficiencia y calidad que permiten alcanzar en la formación de conocimientos; así como en la identificación de las características cognitivas de los estudiantes, gracias a lo cual es posible determinar cuáles son las técnicas que mejor favorecen su aprendizaje. Según Orozco (2016), la sistematización de las acciones y operaciones a través de las estrategias pedagógicas, permite alcanzar un alto nivel de calidad en los resultados de aprendizaje, gracias a la disminución de la improvisación; así como al establecimiento de objetivos alcanzables e indicadores comprensibles, que hacen posible para los estudiantes aprovechar su potencial y enfocar sus esfuerzos, para así hacer más sencillo el proceso de dominio de un tema.

De acuerdo con Morín (2012), cuando sucede algo nuevo, inesperado o se presentan situaciones adversas, la estrategia "está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso" (p. 154). En cuanto al enfoque desde la teoría de la educación, las estrategias representan un modelo de mejoramiento para la práctica pedagógica, porque les ofrece las herramientas para lograr mejores resultados en la formación de sus estudiantes, además de identificar el por qué los esfuerzos realizados hasta entonces fracasaban.

Según Valcárcel (2008), las estrategias pedagógicas no son recursos exclusivos de las instituciones educativas, sino que pueden ser aplicadas en distintos ámbitos, incluyendo los profesionales, dado que permiten mejorar el desempeño de los trabajadores; dado que una de las competencias más importantes en el mercado laboral actual es la capacidad de aprender constantemente y aplicar ese conocimiento

a la solución de problemas y la innovación. Por esta razón, las empresas realizan convenios con universidades y otras instituciones certificadas, para realizar programas de capacitación, que permiten a su personal refinar sus aptitudes y adquirir nuevas habilidades que puedan aportar valor a la compañía.

Ahora bien, en todo proceso de enseñanza – aprendizaje, el docente dispone de una amplia variedad de herramientas metodológicas para aproximarse a los educandos y estimular su motivación, para que estos logren participar activamente del proceso de formación desarrollando aprendizajes significativos (Torres y Velandia, 2017); no obstante, para lograrlo, los docentes deben contar con la preparación necesaria para gestar escenarios en donde puedan formarse aprendizajes significativos. En este sentido, DeMonte (2013), señala que las estrategias deben ser diseñadas teniendo un objetivo concreto en mente y teniendo en cuenta tanto las necesidades de aprendizaje como las características individuales de la población objetivo, para así poder anticipar la respuesta de la misma a los estímulos y preparar mecanismos que permiten aprovechar dicha respuesta.

De acuerdo con la teoría pedagógica, existen diversas interpretaciones sobre el tipo de estrategias que los docentes deben poner en práctica para lograr los objetivos de formación. A este respecto, Sikoyo (2010) indica que las estrategias suelen enfocarse en el docente, dado que este es aquel que cuenta con el rol más activo dentro de las aulas y por ende es el que generalmente cuenta con la iniciativa para poner en marcha los distintos procesos de aprendizaje.

No obstante, Ferreire (1953) citado por Sánchez et al. (2019), señala que estas estrategias han venido cambiando a medida que han surgido modelos alternativos de enseñanza como el de escuela nueva en el que se fomenta un rol más activo y autónomo entre los estudiantes; en este sentido, estas nuevas formas de enseñanza dan tanta importancia al proceso como a los resultados de aprendizaje, intentando que la experiencia de los estudiantes sea más amena y por ende efectiva, dados los mejores índices de motivación e implicación.

Las estrategias pedagógicas representan un recurso fundamental para la optimización de los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que fomentan la

participación inclusiva, la identificación de las necesidades especiales de los estudiantes y la creación de mecanismos para responder a estas últimas; a la vez que permiten a los docentes mejorar continuamente en su labor educativa de creación de escenarios de aprendizaje dinámico y motivador, fortaleciendo de este modo el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y a su derecho de ser atendidos de manera equitativa teniendo en consideración sus necesidades especiales.

2.3 Bases Curriculares

Se trata de aquellas orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares fijadas por el MEN en colaboración con la comunidad académica educativa, para así brindar apoyo al proceso de fundamentación y planeación de las áreas fundamentales del conocimiento definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23° (MEN, 1994). A este respecto, el artículo 23° indica que, para lograr completar los objetivos de educación básica, se han definido áreas obligatorias del conocimiento que son consideradas como fundamentales, las cuales deben ser contempladas dentro de los currículos institucionales y el Proyecto Educativo Institucional (PEI); estas áreas deben abarcar el 80% del plan de estudios y entre ellas se encuentran: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática.

Con lo cual, los lineamientos para la reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos, alrededor de la educación; permiten dinamizar cambios sociales y culturales, a través de los cuales se puede lograr la conformación de una sociedad mucho mejor preparada para afrontar los desafíos del presente y el futuro. Para lograr esto, los lineamientos curriculares, fungen como un marco de referencia en cuanto a estándares básicos de calidad, para así generar elementos estructurales dentro de los currículos institucionales, que permitan organizar los ejes de los estándares, por competencias e indicadores de desempeño; de modo que los lineamientos son la base a partir de la cual es posible realizar la planeación curricular; mientras que los

estándares permiten hacer más concretos y operacionales las propuestas teóricas que se hacen sobre los lineamientos, permitiendo concretar las acciones que se tiene contempladas para las próximas décadas.

De esta manera, tanto las instituciones educativas como los docentes pueden valerse de los lineamientos curriculares; así como de los estándares de competencias básicas y ciudadanas, para planificar y desarrollar sus procesos curriculares, intervenciones pedagógicas y prácticas educativas; para lograr de este modo que los estudiantes desarrollen su potencial de la mejor manera y alcancen una educación integral que les permita integrarse a la sociedad y al mercado laboral.

2.4 Bases Legales

En el presente subcapítulo se mencionan las leyes, normas y parámetros establecidos a nivel internacional como por el gobierno de Colombia para la atención y prestación de servicios educativos a la sociedad, así mismo, se mencionan de forma puntual leyes que sustentan la participación y educación para personas con necesidades educativas especiales. De este modo, se aprecia que la garantía del derecho a la educación para personas con NEE implica no solo la aceptación de las mismas en las instituciones, sino la adaptación de dichas instituciones a las necesidades especiales, para que estos estudiantes puedan desarrollarse integralmente e integrarse dentro de la comunidad educativa, para así lograr concretar vínculos y desarrollar competencias sociales que posteriormente habrán de ser de utilidad en la sociedad.

En el ámbito internacional, la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (1990). Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; se establece que todos los seres humanos sin importar su edad deben poder ver sus necesidades básicas de aprendizaje satisfechas por medio de los programas educativos en los que son involucrados, para que de ese modo se encuentren en la capacidad de participar activamente de la sociedad, aportando y beneficiándose de la misma.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO,1994). Artículo 2. 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 en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Marco de Acción Dakar (2000). La no discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales, de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos.

Declaración de las Personas con Discapacidad (2006). Artículo 1. A través de esta convención se busca proteger la dignidad, libertades y derechos humanos de las personas con discapacidades; así como la promoción de su integración en la sociedad, como ciudadanos en igual de condiciones a los demás. Esta declaración abarca a toda persona que experimente alguna deficiencia de carácter físico, mental, sensorial o intelectual a largo plazo y que por ende requiere de mecanismos adicionales para garantizar el acceso a sus derechos.

También se tiene en cuenta la Carta de derechos fundamentales de la Unión Europea, en su Título II.- Libertades, en el Artículo 14." “Derecho a la educación; en donde se señala que toda persona tiene derecho a una educación básica gratuita coherente con los principios inculcados en su hogar; así como el acceso a una educación superior y permanente que permita una participación efectiva en la sociedad.

En su Título III.- Igualdad, Artículo 21.- No discriminación; establece la prohibición de toda forma de discriminación, especialmente asociada con las características étnicas, la cultura, la identidad, el sexo o las condiciones de vida de las personas. Así mismo en el artículo 26, sobre la integración de las personas discapacitadas, se indica que el Estado es responsable de ofrecer las condiciones de vida adecuadas para que este segmento de la población pueda disfrutar de su vida de manera autónoma y pueda desarrollarse tanto social, como personal y afectivamente.

Para finalizar la normatividad internacional, el documento de discusión del 2019 indica que El artículo 24° de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), y la posterior Observación general N° 4 sobre el artículo 24 (2016), son los hitos más importantes desde la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 (UNESCO, 1994), con respecto al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidades y la educación inclusiva. Desde el 2015, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, fijó como una de sus objetivos que todos los países miembros garantizasen la equidad en el acceso a una educación de calidad para toda su población sin importar sus características o discapacidades.

En relación a la normatividad en Colombia, que la Ley 115 de 1994 en su artículo 46 dispuso que “La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades 'intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.”

También en el Decreto 2082 de 1996, en su artículo 3, señala que la atención educativa para las personas con necesidades especiales debe fundamentarse en principios como la integración social y educativa; que garanticen una experiencia eficiente de aprendizaje. Además de que se deben ofrecer los servicios de apoyo pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos que se consideren necesarios, para que estos estudiantes puedan disfrutar de una educación de calidad.

Del mismo modo, la Ley 1098 de 2006 código de la infancia y adolescencia Artículo 1°. Este código tiene por finalidad garantizar el bienestar integral de los niños, niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que se desenvuelve óptimamente en el seno de la familia y de la comunidad, creándose ambiente de felicidad, amor y comprensión. Donde prevalezca el derecho a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

Otra normativa a tener en cuenta es 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.

Al mismo tiempo, la 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”, Esta norma ordena a las entidades públicas de todas las jurisdicciones en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, que ofrezcan inclusión real y efectiva a las personas que padecen de alguna discapacidad; para así garantizar que las políticas, planes y programas permitan un ejercicio efectivo de los derechos civiles de manera inclusiva.

Según la Ley Estatutaria 1618 en el artículo cinco, el Estado tiene entre sus obligaciones garantizar el acceso equitativo de las personas con discapacidades a sus derechos civiles; en este sentido, las entidades públicas de todos los niveles deben disponer de mecanismos para que los ciudadanos puedan acceder a una inclusión real y efectiva, dentro del marco del Sistema Nacional de Discapacidad, tal como lo ordena artículo 3° literal c), de Ley 1346 de 2009.

En este orden de ideas, en el año 2017 fue expedido el Decreto 1421 por el que se regula la educación a la población con discapacidades, como una forma de educación inclusiva; además de que define las responsabilidades de todas las instituciones alrededor del proceso, como el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación, las instituciones educativas, las familias e incluso los mismos estudiantes.

2.5 Operacionalización de Variables

Según Hernández y Mendoza (2018), las variables son características y propiedades cuantitativas o cualitativas de un objeto o fenómeno que adquieren distintos valores, así como ítems o similares, donde las mismas son objeto de operacionalización. Por su parte, Sánchez et al., (2018), mencionan que la operacionalización es una condición que permite obtener el significado de un constructo a partir de ordenamientos. Por ello, en la tabla 1 se describe la operacionalización de las variables definidas para el proyecto de investigación. (Tabla 1)

Tabla 1. ***Operacionalización de variables***

	DEFINICIÐN CONCEPTUAL	**DEFINICIÐN OPERACIONAL**	DIMENSIÓN	INDICADORES
Inclusión Educativa	La inclusión es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Granada, Pomés & Sanhuesa, 2013) citado por: (Martin, González, Navarro y Lantigua 2017)	Es una forma de reducir el significado de un concepto o constructo al detallar las acciones u operaciones necesarias para medirla (Sánchez, Reyes y Mejía 2018). Para poder proceder al estudio de esta variable he visto necesario aplicar el Cuestionario de inclusión educativa **(**Booth y Ainscow, 2015).	Cultura Inclusiva Política Inclusiva Práctica Inclusiva	Construcción de comunicad Valores inclusivos Escuela para todos Atención a la diversidad Proceso de Aprendizaje Recursos
VARIABLES DE ESTUDIO	**DEFINICIÐN CONCEPTUAL**	**DEFINICIÐN OPERACIONAL**	**DIMENSIÓN**	**INDICADORES**
Necesidades educativas especiales	Dificultades o limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos (Luque, 2008)	Se refieren a aquellas necesidades educativas individuales, que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente, para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. (MEN, 2006)	Didáctica pedagógica Psicosocial Cultura familiar	Nivel de satisfacción en conocimiento didáctico Pedagógico. Utilización de metodologías para facilitar el aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales. Disposición de la infraestructura tecnológica Capacidad del docente para lograr que sus estudiantes mantengan la atención en clases Actitud de los padres hacia el estudiante con necesidades educativas especiales

Fuente: elaboración propia.

Tal como se muestra en la tabla, las dimensiones de la inclusión educativa en estudiantes con NEE; lo cual se espera lograr a partir del desarrollo de una reflexión sobre las prácticas educativas y el replanteamiento del trabajo con base en la implementación de estrategias pedagógicas; las cuales juegan un papel fundamental en su desarrollo tanto educativo como social.

CAPÍTULO III.
METODOLOGÍA

Esta investigación tiene como finalidad de implementar estrategias de inclusión en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta. Para esto, a continuación, se desarrolla el capítulo 3 en el que se describen los elementos que conforman el enfoque y tipo de investigación, los recursos que serán empleados, las características de los sujetos estudiados, las fases de la investigación y la descripción de cómo se planea lograr los resultados para cada uno de los objetivos.

3.1 Enfoque de la Investigación

La presente investigación es de enfoque mixto, misma que Hernández y Mendoza (2018), definen como una serie de procesos sistemáticos que involucran variables de tipo cuantitativo y cualitativo, de modo que sea posible obtener una perspectiva mucho más completa del objeto de estudio.

Por su parte, Johnson et al. (2007), señala que el método mixto contempla tanto la búsqueda del “cuanto” del cuantitativo como la del “cual” del cualitativo. Con lo cual, dentro de la presente investigación el método es CUAN-Cuali, donde lo cuantitativo predomina sobre lo cualitativo, principalmente por el instrumento que se utiliza en el estudio. Entretanto, Todd et al. (2004), señalan que con el enfoque mixto permite explorar diversos niveles de un fenómeno e indagar de una forma mucho más exhaustiva los problemas propios de cada etapa. Creswell (2013), menciona que gracias al enfoque mixto es posible contemplar muchas más dimensiones del problema, tales como la frecuencia, la amplitud, las magnitudes, la profundidad, la complejidad, la generalización y la comprensión.

Asimismo, tal como manifiestan Creswell y Clark (2018), todas las formas de recolección de datos tienen sus limitaciones; de modo que un proceso investigativo en el que se contemplen ambas dimensiones resulta mucho más completo; aunque para

que estos dos estilos puedan utilizarse de manera armónica, es indispensable comprender los principios ontológicos y epistemológicos de ambos enfoques, siendo que el cuantitativo parte de la idea de que existe una verdad objetiva e inmutable que debe ser medida; mientras que el enfoque cuantitativo asume que la realidad se encuentra en un constante cambio, por lo que buscan extraer conocimiento de estas realidades relativas a partir de la experiencia del observador, ya sea uno directamente involucrado en el fenómeno o del mismo investigador (Sale et al., 2008).

3.2 Diseño de Investigación

Para el presente estudio se ha elegido una investigación descriptiva, dado que permite realizar una apreciación del fenómeno estudiado de manera detallada; simplificando los problemas en sus elementos más básicos y reconociendo las relaciones entre los mismos. Con respecto a esto Arias (2016), explica que la investigación descriptiva permite la caracterización de un fenómeno para conocer mejor su estructura o desarrollo en el tiempo.

Este tipo de estudios las categorías son medidas de forma independiente; es decir, que describen los hechos; en este caso el identificar la percepción que tienen los docentes sobre los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta; dado que a partir de estas impresiones será posible formular alternativas de mejora que respeten los principios de inclusión.

3.3 Alcance de Investigación

Se presenta un alcance de tipo descriptivo, ya que los datos se muestran tal y como tienen lugar en la realidad, y son analizadas las percepciones por parte de los docentes y directivos, en los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta; para de este modo, formular una propuesta basada en las herramientas tecnológicas que incentiven la participación activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Según los objetivos que sigue la autora, el estudio es de corte descriptivo, por cuando interpreta la situación actual. En este sentido, Tamayo

(2003), indica que los estudios descriptivos comprenden registro, descripción, análisis e interpretación de los procesos en los que está inscrito uno u otro fenómeno en la actualidad. De esta manera, el enfoque se lleva a cabo sobre conclusiones dominantes, o sobre la forma como una persona o colectivo funciona en el presente. Estas investigaciones trabajan sobre realidades fácticas, y se caracterizan esencialmente por mostrar una correcta interpretación.

Entretanto, Bernal (2006), señala que en un estudio descriptivo se reseñan, narran, identifican o muestran rasgos, características, situaciones o hechos asociados a un objeto de estudio, o se diseñan modelos, guías, productos o prototipos, sin que se formulen explicaciones de las razones de la existencia y particularidad de los fenómenos. Con lo cual, la presente investigación inicia desde la problemática identificada y tiene un alcance hasta la presentación de la propuesta pedagógica basada en las herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

3.4 Participantes e Informantes claves

3.4.1 Participantes

Toda investigación circunscribe su alcance a un grupo específico de sujetos o elementos que comparten características, condiciones o un contexto. A este respecto, Chávez (2015), explica que a este grupo de sujetos o personas se les conoce como población, y la describe como “el universo de estudio de la investigación, sobre el cual se pretende generalizar los resultados, constituida por características o estratos que le permiten distinguir los sujetos, unos de otros” (p.164). Asimismo, Corbetta (2012), define a la población como “un conjunto de N unidades, que constituyen el objeto de un estudio; donde N es el tamaño de la población” (p.288). Por consiguiente, los informantes claves que se tendrá en cuenta están conformada por 6 docentes y 3 directivos de la Institución Educativa San Francisco de Asís, sede Santa Marta.

3.4.2 Informantes claves

Para Arias (2016), la muestra es un subconjunto representativo de la población que es tomado para aplicar el instrumento recolección de datos, cuando la cantidad de individuos es muy numerosa para que le investigador pueda intervenir a toda la población. Gracias a esta muestra, el investigador puede obtener mediciones bastante aproximadas del objeto de estudio, sin necesidad de aplicar el instrumento a todos los integrantes de la población; esta técnica es muy empleada dentro de las ciencias sociales, especialmente cuando se busca optimizar el uso de recursos y el tiempo; no obstante, en la presente investigación, la población es lo suficientemente reducida como para ser tomada en su totalidad.

3.5 Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos

Los principales métodos para recabar datos cuantitativos y cualitativos como lo exponen Hernández et al. (2016): “son los medios empleados para recolectar información, entre los que se destacan el cuestionario, observación, entrevista, diario de campo, grupos de enfoque, documentos, registros y biografías e historias de vida” (p.394). Por ende, en la resolución de los objetivos especificos 1 y 2 se les aplicará a los informantes claves el cuestionario conocido con el nombre de *Index for Inclusion* (Índice de Inclusión) (Anexo 2), presentado en Inglaterra en el año 2000 por Tony Booth y Mel Ainscow en el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE) en colaboración con la Universidad de Manchester y el *Christ Church University College* de Canterbury.

Este instrumento fue adaptado y traducido al español en el año 2002 por el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa; aunque la versión para Latinoamérica fue elaborada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, para América Latina y el Caribe (OREALC), (Booth et al., 2015). Dicho Index, no permite obtener una planificación exacta del proceso de inclusión, dado que su verdadero objetivo es realizar una autoevaluación en tres dimensiones que son: la cultura, la política y las prácticas inclusivas, para que con base en estos resultados las instituciones puedan realizar sus procesos de planificación y colaboración contextualizados. (Gutiérrez et al., 2014). El mismo contiene 70 preguntas en escala de

Likert distribuido en: 1 De acuerdo, 2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3 desacuerdo, 4 Necesito más información. (Ver Tablas 2 y 3)

Tabla 2. *Relación del instrumento de recolección de información*

Objetivo especifico	Instrumento	Descripción
Objetivo 1. Identificar la percepción que tienen los docentes y directivos sobre los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta.	Cuestionario	Cuestionario índice de Inclusión contiene 70 preguntas cerradas de selección múltiple para conocer la percepción que tienen los docentes y directivos sobre los procesos de inclusión de los estudiantes.
Objetivo 2. Analizar las percepciones por parte de los docentes y directivos, para los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta.	Cuestionario	A través del cuestionario índice de Inclusión una vez aplicado a los docentes y directivos se analiza la percepción de los mismos, confirme con las respuestas obtenidas y se compara con los distintos autores mencionados en el estudio, para conocer la similitud o discrepancias de ideas.
Objetivo 3. Diseñar propuesta basada en la inclusión a través de herramientas tecnológicas que incentiven la participación activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).	Gamificación + herramientas TIC	Por medio de la estrategia pedagógica se crean actividades que promuevan la inclusión de los estudiantes con NEE. A través de una plataforma TIC incluir las actividades creadas en el objetivo 3 para que estas sean aplicadas a los estudiantes con NEE.
	Observación	Una vez aplicada la propuesta, se hace observación, y además se les pregunta a los estudiantes su opinión acerca de la estrategia utilizada.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. ***Descripción y procedimiento de las técnicas***

Técnica	Descripción	Procedimiento
Encuesta	Yuni, & Urbano (2014). Define la encuesta como: "la técnica de obtención de datos mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar" (p. 65). El cuestionario Booth y Ainscow (2015), consta de 70 preguntas de selección múltiple con única respuesta (cerradas). El cuestionario se suministra por forma presencial por parte de la investigadora.	En este sentido, se hace remisión de un oficio al rector de la I.E. para enterarlo del proyecto de que autoricen la aplicación del cuestionario en docentes y directivos con fines investigativos, además de la toma y utilización de evidencias fotográficas que sirvan de soporte al trabajo investigativo que se va a desarrollar. El instrumento de medición *Index for Inclusion* se va a realizar a 6 docentes y tres directivos de la Institución Educativa San Francisco de Asís. De igual modo, el instrumento antes mencionado se aplicó de forma presencial. Al terminar de aplicar los cuestionarios a los informantes claves, la investigadora ingresa los datos recopilados en el programa Microsoft Excel con el fin de realizar las tablas y gráficas para su posterior análisis.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Luego de aplicada la propuesta basada en las herramientas tecnológicas que incentiven la participación activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), a través de la observación participante, donde el investigador interactúa con los educandos para conocer su opinión sobre la

estrategia utilizada y si la misma cumple con la perspectiva de los docentes como método de enseñanza y aprendizaje inclusiva.

3.6 Análisis e interpretación de datos

El análisis de los datos se realizará a través del diseño explicativo característico de los estudios mixtos, en donde se prioriza la recopilación y análisis de los datos cuantitativos para posteriormente abordar los cualitativos; de este modo, los hallazgos cuantitativos son empleados como base para los cualitativos y las conclusiones son integradas durante la fase de preparación del estudio (Gómez et al., 2018). En este sentido dicha técnica consiste en el contraste de visiones orientadas a distintas fuentes, teorías, ambientes y contextos. Gracias a esto es posible llevar un adecuado control de calidad, validez y credibilidad en los resultados; dado que gracias a la contraposición de ambas visiones es posible identificar potenciales inconsistencias.

3.7 Validez y confiabilidad de los Instrumentos de Recolección de Datos

La confiabilidad y validez con criterios de vital importancia, dado que son aquellos que permiten determinar el nivel de credibilidad que pueden tener los resultados obtenidos (Asencio, 2005). De este modo, dichos criterios se convierten en puntos críticos a tener en cuenta, por lo que Fallis (2013) indica que, para lograr un adecuado nivel de confiabilidad y validez, es necesario alcanzar una comprensión empática de los sujetos de estudio.

Partiendo de la propuesta de Índice de Inclusión, se considera necesario hacer visible y cuantificable el concepto de inclusión educativa, para que así los centros educativos puedan realizar una continua evaluación de sus prácticas, políticas y cultura de inclusión. Con esto en mente se elaboraron una serie de cuestionarios a partir de las adaptaciones del índice al español, cuyos ítems fueron validades a través de un análisis factorial de carácter exploratorio y posterior a la aplicación, fueron nuevamente analizados con ayuda del programa SPSS Statistics 21, para así comprobar el modelo (Castillo et al., 2020).

La confiabilidad total del instrumento se calculó según Alfa de Cronbach por medio del programa SPSS Statistic 21 para IOS/MAC, obteniendo los siguientes resultados (Ver Tabla 4).

Tabla 4. ***Estadísticos de confiabilidad de los instrumentos***

Alfa de Cronbach	Nº de ítems	Cuestionario para:
0,850	18	Estudiantes
0,904	20	Profesores
0,877	16	Asistentes de la educación
0,931	20	Apoderados

Fuente: Castillo et al., (2020).

Gracias a este proceso se logró identificar que los valores del índice de confiabilidad son idóneos para los cuestionarios de docentes y apoderados, con valores de 0,904 y 0,931 respectivamente; así como bastante positivos para los estudiantes y asistentes de la educación, con valores de 0,850 y 0,877 respectivamente. Se computaron cuatro análisis factoriales exploratorios partiendo de la lógica de validez de cada uno de los cuestionarios adaptados, para de ese modo poder asociar teorías y autores revisados con las respuestas a los cuestionarios y así establecer una validez constructiva. Dichos análisis mostraron valores determinantes a = 0,003 para asistentes de la educación; a = 0,005 para estudiantes; a = 3,98E – 005 para docentes y a = 1,956E – 005 para apoderados; todo acorde con las correlaciones encontradas.

Con respecto a la varianza total explicada para los cuatro test, gracias a la misma es posible apreciar los principales componentes del cuestionario relacionados con el peso de los factores revisados a través de los autovalores iniciales. El total de la adición acumulada de estos tres factores de las sustracciones del cuadrado de la extracción dio como resultado: 58,559% para los apoderados; 47,236% para los estudiantes; 53,917% para los docentes y 53,412% para los asistentes de la educación, con una fluctuación de entre el 10 y el 60 %.

Por su parte, la medición de la confiabilidad de los instrumentos por medio del método Alfa de Cronbach, permitió apreciar una confiabilidad bastante alta en el caso de los apoderados (N= 520) (0,931) y los docentes (N = 106) (0,904); mientras que los

demás instrumentos evidencian una confiabilidad bastante buena en el caso de los asistentes de la educación (N = 187) (0,877) y los estudiantes (N = 509) (0,805); de modo que la confiabilidad de los instrumentos varía entre el 85 y el 90%, que son cifras bastante eficientes.

3.8 Fases del estudio y procedimiento para la ejecución de la investigación

Para dar una explicación de cómo se desarrollarán los objetivos específicos planteados, se hace aplicación de la metodología en las fases que se describen en la Figura 2.



Figura 2. ***Fases de la investigación***

Nota. Fuente: elaboración propia.

De igual manera, en la Tabla 5 se detallan las fases en la que se desarrolla el actual estudio investigativo.

Tabla 5. ***Fases de elaboración del proyecto***

Fase I. Diagnóstico	Esta fase se caracteriza por diagnosticar la percepción que tienen los docentes y directivos sobre los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta. Para ello se les aplicará a los docentes y directivos el cuestionario de Index for Inclusion con la finalidad de profundizar en las posibles relaciones el curriculum que es utilizado por el docente en clases, y si es funcional con estudiantes de NEE.
Fase II. Análisis e interpretación de la información	Se hace el análisis del cuestionario aplicado a los docentes y directivos, y se explican los resultados obtenidos de la misma.
Fase III. Diseño de la estrategia pedagógica	Se resuelve el tercer objetivo, que corresponde a la estructuración de una estrategia pedagógica para los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta. Para este objetivo se tendrá en cuenta la utilización de las TIC.

Fase IV. Implementación de la estrategia pedagógica	En esta fase se implementa la estrategia pedagógica. Se desarrolla la estrategia pedagógica con los estudiantes del grado cuarto a través de herramientas TIC.

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Análisis, Interpretación y Discusión de Resultados

Los resultados de la investigación consisten en la ejecución de cada uno de los objetivos específicos planteados como solución a la problemática expuesta; de esta forma, en el presente capítulo se muestran los datos obtenidos del cuestionario Índice de Inclusión aplicado a los docentes y directivos de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta.

En un primer momento se contactó con la institución por medio de su directora; se explicó el objetivo de la investigación en la primera entrevista, se resolvieron dudas y se solicitó una hora para trabajar con los docentes a su cargo. Cada uno expuso sus condiciones, horario y fecha de participación. El compromiso al que se llegó fue explicar el Índice de inclusión, dar crédito a los profesionales y al colegio participante y entregar un informe sobre los resultados obtenidos. Por otro lado, en el capítulo de metodología se detalló que los informes claves estaría conformados por 6 docentes y 3 directivos de la Institución Educativa para tener un total de 9 participantes; en el día que aplica el cuestionario se encontró que dos de los docentes pertenecen a la directiva, y uno de los docentes no quiso formar parte de esta investigación, con lo cual, el total de personas que respondieron el cuestionario Índice de Inclusión fueron 6, siendo la misma representativa para un universo tan pequeño en este colegio.

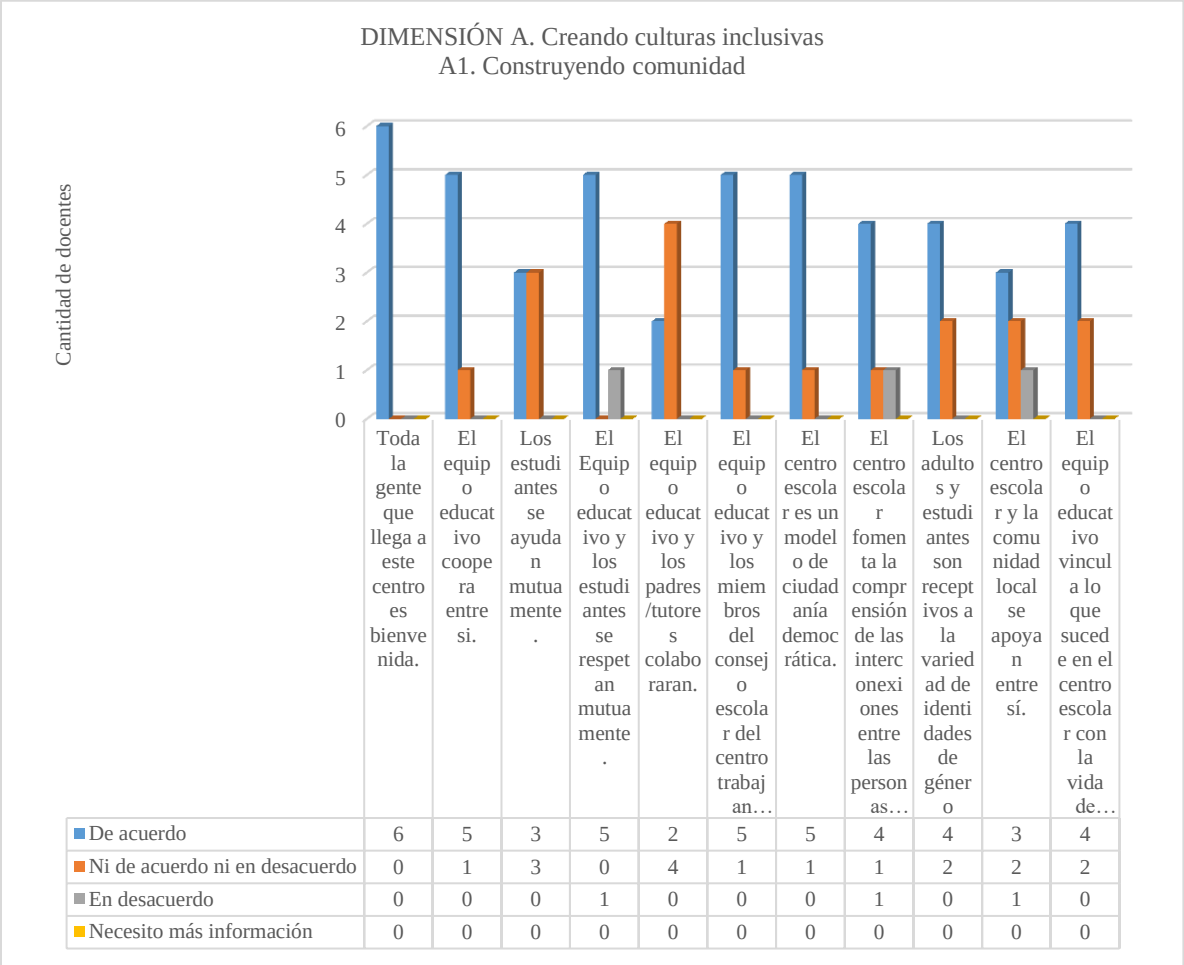
Para la aplicación se acudió a la institución en la hora y día establecidos, se expuso la presentación diseñada por la investigadora, se resolvieron dudas, se escucharon los comentarios de quienes quisieron compartir sus opiniones o experiencias, se preguntó si aceptaban colaborar con la investigación exponiendo los compromisos a los que se hacía responsable la investigadora y, finalmente, se repartió el material a evaluar. El cuestionario se suministró a cada docente participante, además

se les entregó en conjunto un consentimiento informado en el que se les explica que esta investigación es netamente académica y no implica beneficios de tipo económico, así mismo, se detalla que su intervención es voluntaria, pudiendo retirarse de esta en el momento que lo desease.

4.1.1 Identificación de la percepción que tienen los docentes y directivos sobre los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta

Por medio de la aplicación del cuestionario Índice de Inclusión se identifica a través de 3 dimensiones a mencionar: creando culturas inclusivas, estableciendo políticas inclusivas y desarrollando prácticas inclusivas; cual es la percepción que tienen los docentes acerca de la inclusión de estudiantes con NEE.

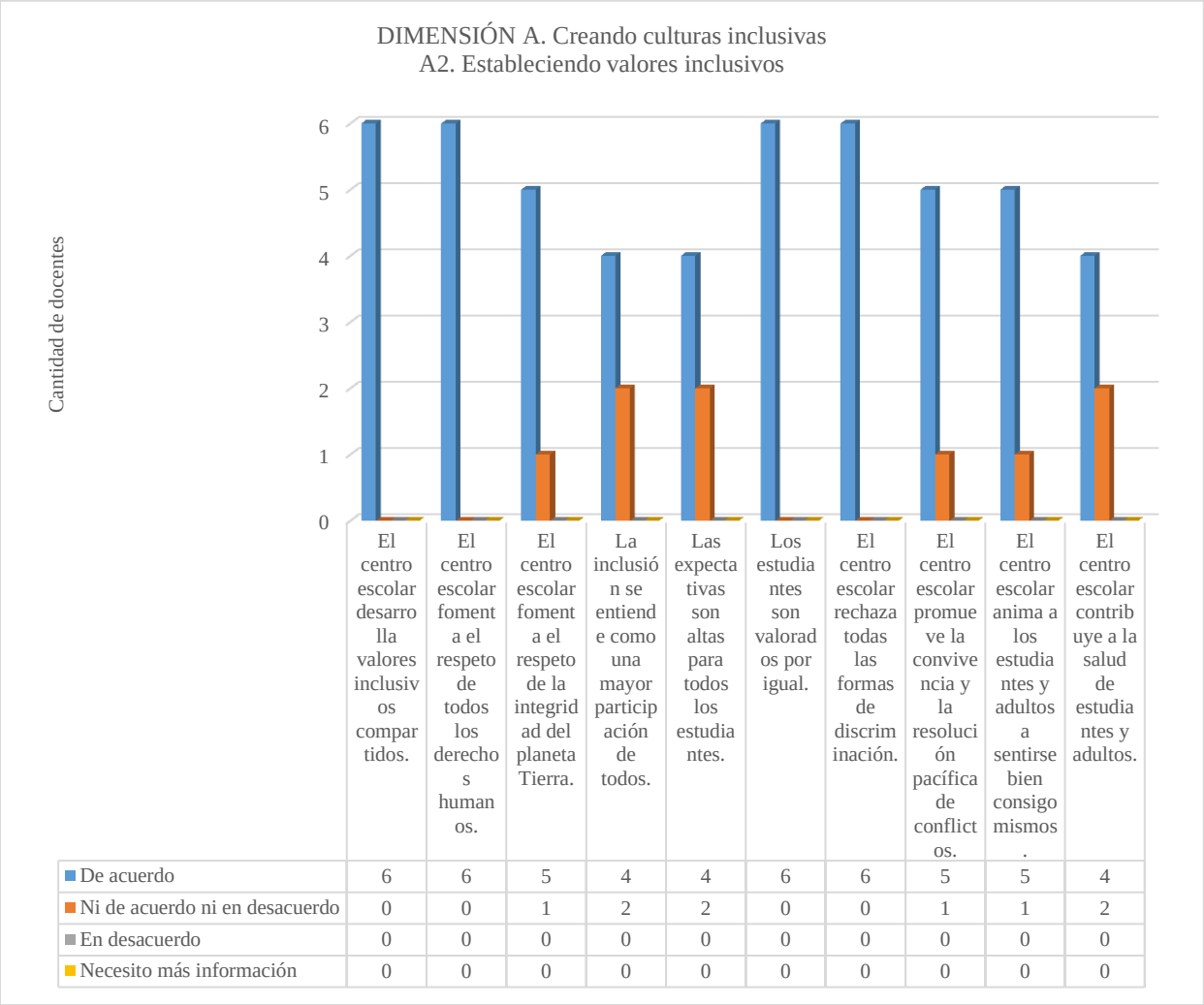
Figura 3. Dimensión A. Creando culturas inclusivas. A1. Construyendo comunidad



Fuente: elaboración propia.

En relación con a la sección A1. Construyendo comunidad de la Dimensión A. Creando culturas inclusivas, se evidencia que los docentes participantes están de acuerdo en la mayoría de las secciones, excepto entre de ellas, donde manifiestan que en primer lugar los estudiantes no se ayudan mutuamente, tampoco la comunidad local y el centro escolar se apoyan entre sí. En otras palabras, toda la comunidad educativa conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, directivos docentes y administradores escolares no colaboran como de debe ser para apoyar a los niños que asisten a esta institución educativa.

Figura 4. Dimensión A. Creando culturas inclusivas. A2. Estableciendo valores inclusivos

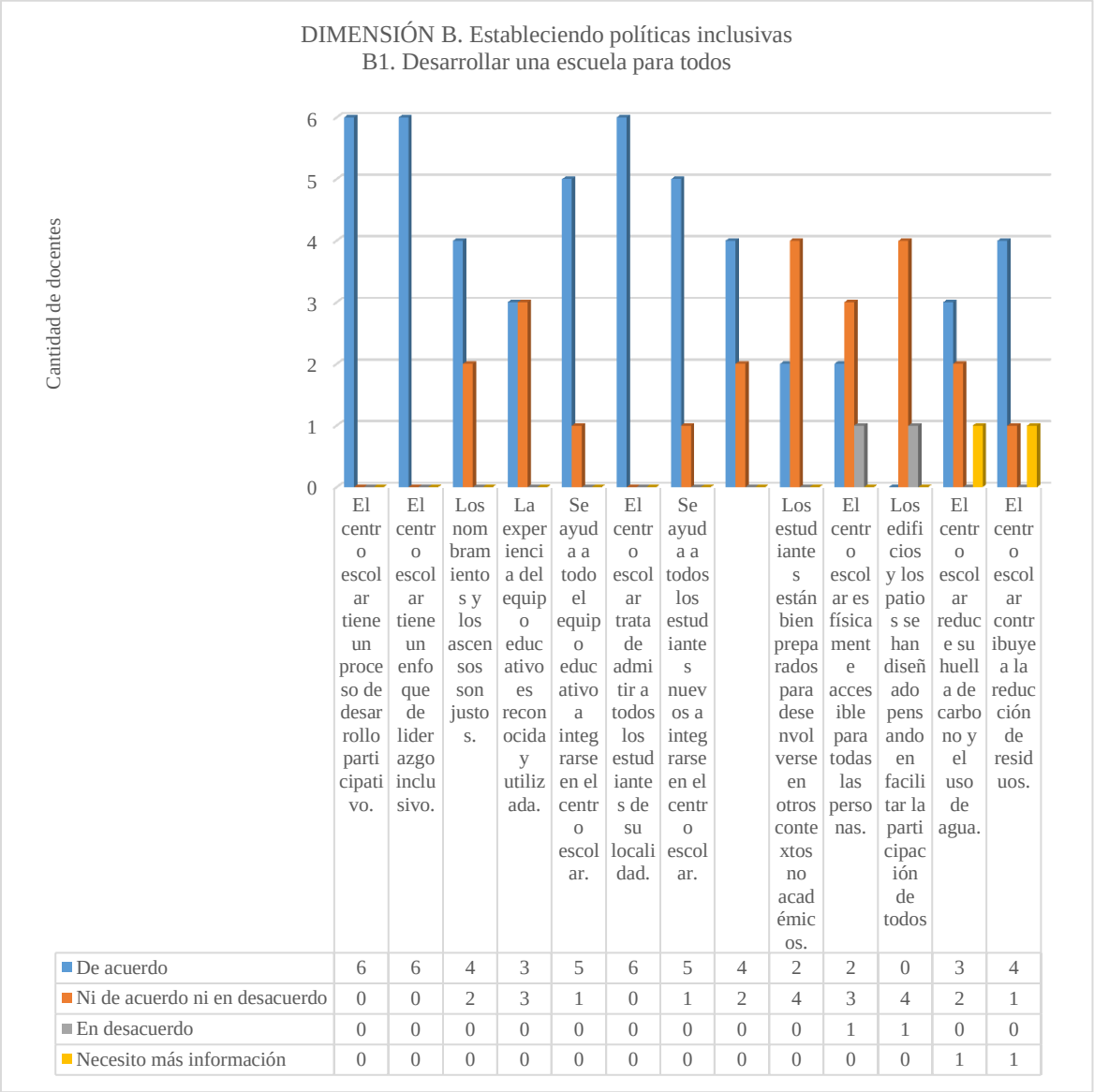


	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.	Los estudiantes son valorados por igual.	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.
De acuerdo	6	6	5	4	4	6	6	5	5	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0	1	2	2	0	0	1	1	2
En desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Necesito más información	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

Para el caso de la sección A2. Estableciendo valores inclusivos perteneciente a la misma Dimensión A. Creando culturas inclusivas, se puede apreciar que los docentes dicen estar de acuerdo con los indicadores, donde en resumidas afirman que el centro escolar desarrolla valores inclusivos compartido, así como también el colegio rechaza todas las formas de discriminación y fomenta el respeto a los derechos humanos.

Figura 5. Dimensión B. Estableciendo políticas inclusivas. B1. Desarrollar una escuela para todos



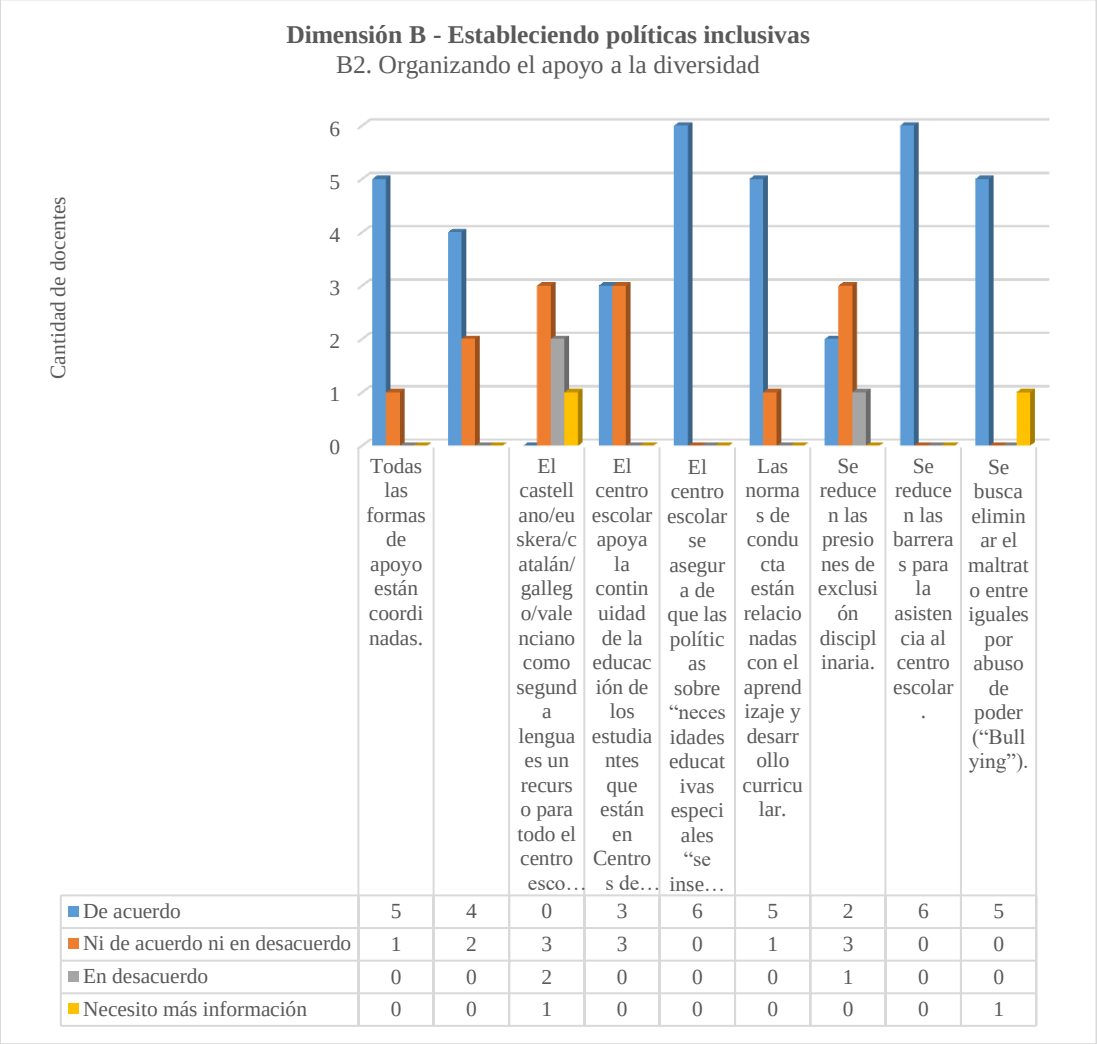
	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	Los nombramientos y los ascensos son justos.	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.		Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.
De acuerdo	6	6	4	3	5	6	5	4	2	2	0	3	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0	2	3	1	0	1	2	4	3	4	2	1
En desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Necesito más información	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Fuente: elaboración propia.

La Dimensión B se considera el “apoyo” o “apoyo al aprendizaje” como “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado”. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es tan sólo una de las formas para hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. En la sección B1. Desarrollar una escuela para todos, los informantes claves señalan que a pesar que el colegio tiene un proceso de desarrollo participativo, los estudiantes no están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no

académicos; además, enfatizaron que la infraestructura del colegio no está diseñada en facilitar la participación de todos, es decir, la de estudiantes con NEE.

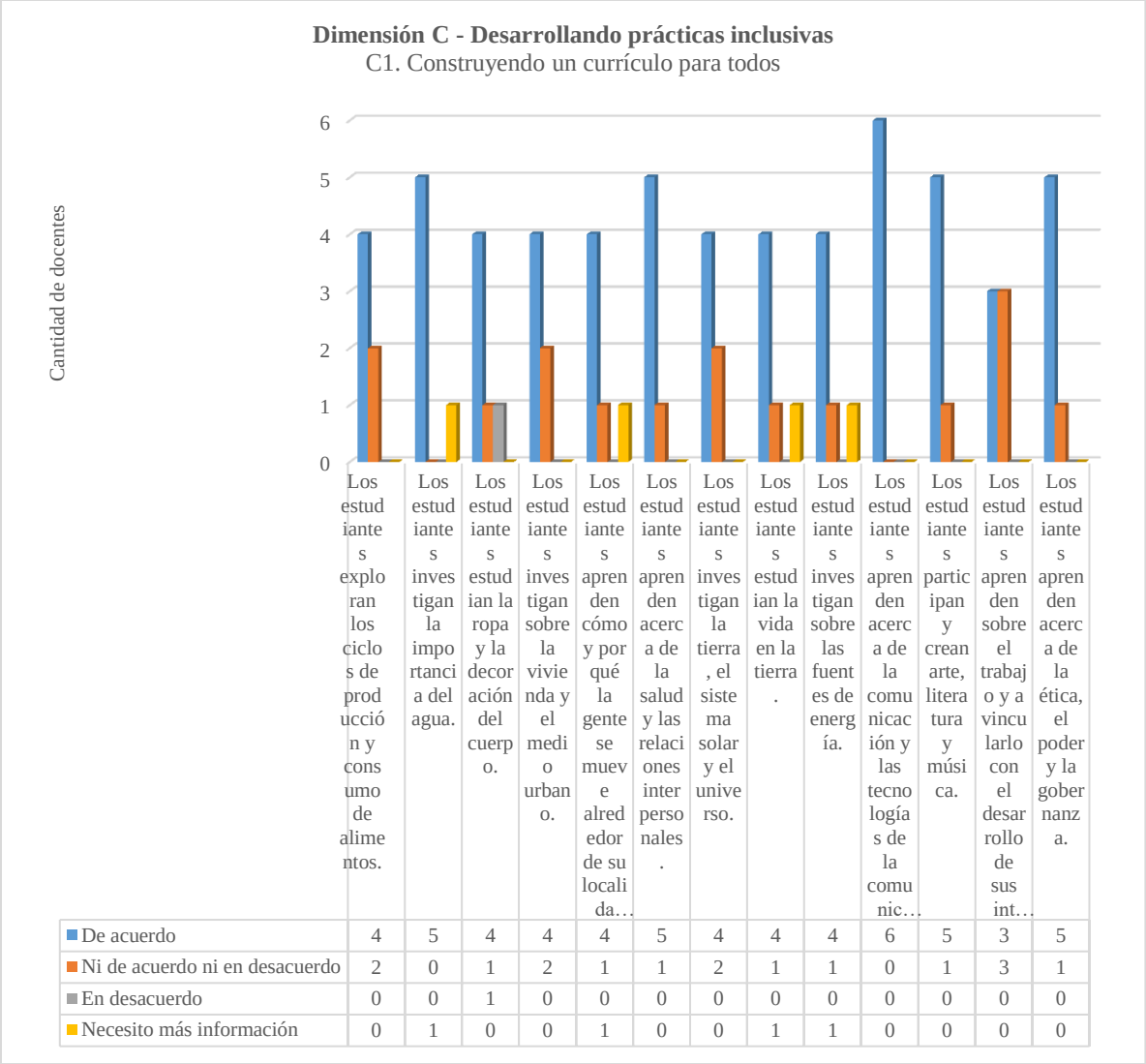
Figura 6. Dimensión B. Estableciendo políticas inclusivas. B2. Organizando el apoyo a la diversidad



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la misma Dimensión B. Estableciendo políticas inclusivas. Pero ya pasando a la sección B2. Organizando el apoyo a la diversidad, de halló de acuerdo con las respuestas de los docentes que el centro escolar se asegura de que las políticas sobre NEE se inserten en políticas de inclusión, lo cual, se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar. No obstante, a pesar de la afirmación anterior, las presiones de exclusión disciplinaria no dejan de presentarse,

Figura 7. Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas. C1. Construyendo un currículo para todos

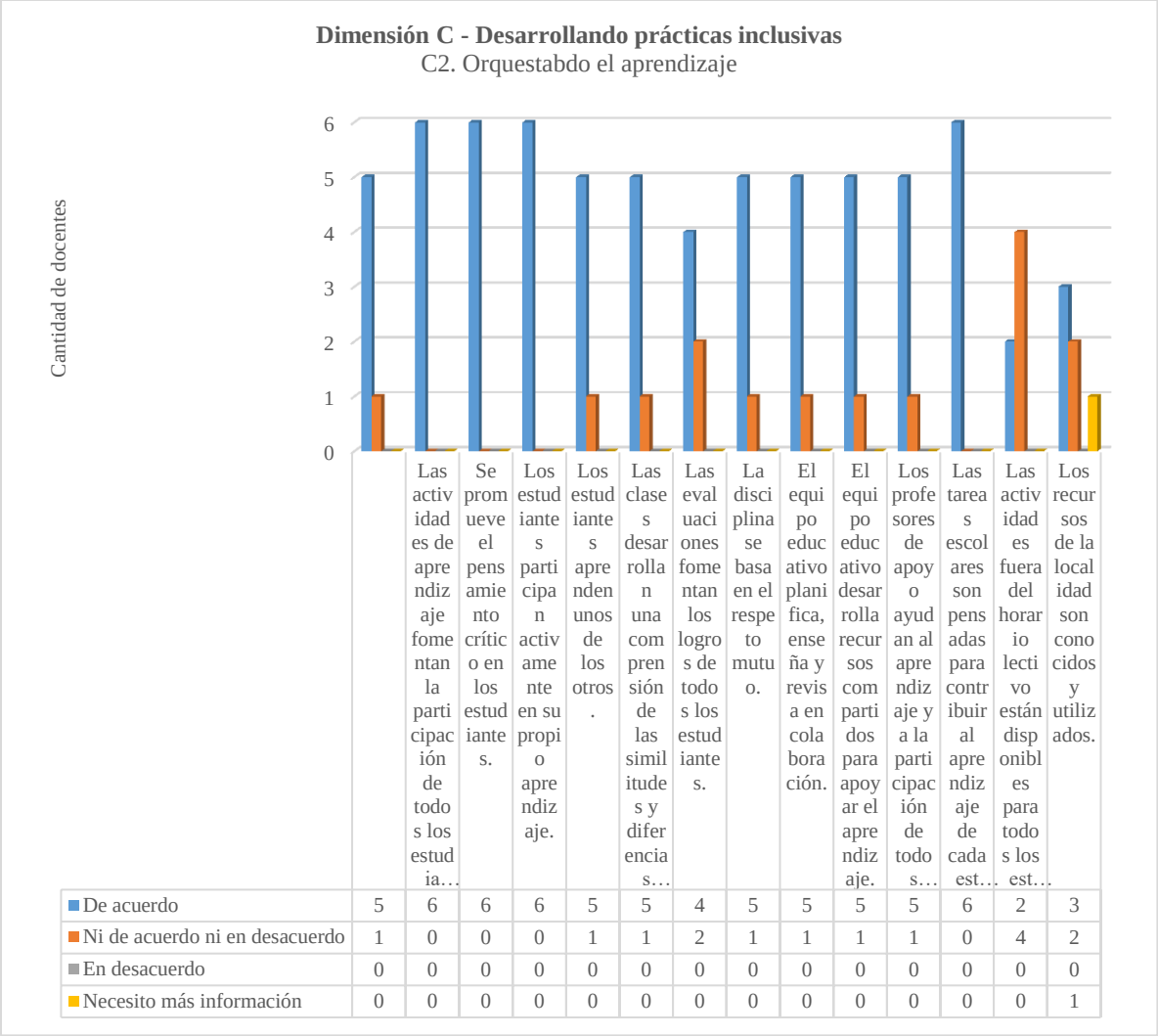


	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localida…	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunic…	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus int…	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.
De acuerdo	4	5	4	4	4	5	4	4	4	6	5	3	5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	0	1	2	1	1	2	1	1	0	1	3	1
En desacuerdo	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Necesito más información	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas. C1. Construyendo un currículo para todos, los informantes claves manifestaron que los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación, este punto es importante a tener en cuenta para diseñar la propuesta pedagógica basada en las herramientas tecnológicas que incentiven la participación activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Figura 8. Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas. C2. Orquestando el aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

La segunda sección de la dimensión C. anima a los centros educativos a considerar los recursos materiales y humanos que están infra-utilizados en ese momento pero que podrían organizarse para mejorar el aprendizaje y la participación del alumnado. A este respecto, los docentes participantes del presente estudio indicaron que las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante, aunque son pocos los recursos de la institución que son utilizados para apoyar las mismas.

4.1.2 Análisis las percepciones por parte de los docentes y directivos, para los procesos de inclusión de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta

El instrumento aplicado se desarrolló a lo largo de tres dimensiones, dentro de cada una de las cuales se contemplaron dos secciones, cada una con una serie de indicadores; de este modo, el análisis será realizado a través de cada una de estas etapas; para posteriormente consolidar los hallazgos parciales en un análisis total, que permita obtener las conclusiones finales. De este modo, se procede a iniciar con la Dimensión A, sobre creación de culturas inclusivas; sección A1, sobre la construcción de comunidades; dentro de la que se exploraron las relaciones entre los actores dentro de la institución, la cultura y los valores que se fomentan dentro de la misma.

En esta sección se pudo apreciar que los docentes consideran que la institución da la bienvenida a todas las personas que solicitan una matrícula; aunque el ambiente entre los estudiantes no se muestra tan ameno, dado que las opiniones de los participantes se encuentran divididas entre aquellos que consideran que esta disposición a la cooperación existe mientras que los otros se muestran indecisos; lo que sugiere que en sus aulas no suelen hallar ejemplos de esta colaboración y más bien es posible que tengan que presenciar problemas de convivencia; por lo que algunos de los docentes buscan reconocer la relación que tiene la conducta de los estudiantes con las implicaciones de su vida familiar, para así determinar cuál es la mejor manera de lidiar con este problema; esto es importante, dado que según James y Forbes (2018), los docentes deben contar con habilidades trasversales y una excelente capacidad de observación, para poder velar por el bienestar en el desarrollo de los menores.

Por otro lado, la relación entre estudiantes y docentes; de acuerdo con estos últimos es bastante buena, siendo que solo uno de estos últimos se mostró totalmente en desacuerdo; mismo caso que ocurre con la relación dentro del equipo educativo, dado que todos los participantes estuvieron de acuerdo en que este personal se muestra totalmente dispuesto a cooperar. No obstante, respecto a la relación entre los

docentes y los padres de familia, muy pocos señalaron contar con una colaboración satisfactoria de parte de las familias; mientras que 4 se mostraron ni de acuerdo ni en desacuerdo; lo que demuestra que existe poca comunicación y colaboración entre estos dos actores. Lo mismo sucede con la relación entre la institución y la comunidad en general a la que presta sus servicios, dado que solo 3 de los participantes manifestaron experimentar un apoyo recíproco de la comunidad; mientras que 2 se mostraron indiferentes y 1 se mostró totalmente en desacuerdo. Así mismo, la relación con el concejo escolar, parece ser positiva, dado que solo uno de los participantes se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Con respecto a los valores que se fomentan en la institución, los participantes señalaron que en su mayoría que el centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática, siendo solo uno de los participantes aquel que se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo. Además, en relación con el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural; solo cuatro de los participantes se mostraron de acuerdo, siendo que uno se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo y uno totalmente en desacuerdo. Finalmente, con respecto a las identidades de género, 4 de los docentes señalaron que tanto el personal de la institución como los estudiantes se muestran receptivos ante este nuevo tema; mientras que dos se muestran ni de acuerdo ni en desacuerdo. De acuerdo con Cerón (2015), el cuestionamiento de estos y otros elementos estructurales dentro de la cultura de la institución, es indispensable, si es que se busca realmente garantizar el derecho a la educación con calidad y seguridad, para todos los estudiantes sin importar su origen o circunstancias.

La siguiente sección correspondiente a la dimensión A. sobre Creación de culturas inclusivas, es la A2. Sobre el establecimiento de valores inclusivos. En esta sección se contemplaron los principios sobre los que se construye la cultura de la institución y las medidas de inclusión de las personas con necesidades especiales o que provienen de contextos distintos a los imperantes. De este modo, el fomento de valores inclusivos se da precisamente a través del establecimiento de determinados lineamientos, como son los de los derechos humanos y el fomento de la empatía con

las personas que experimentan dificultades para poder adaptarse a los contextos educativos.

Empezando por el desarrollo de valores inclusivos compartidos, la totalidad de los docentes se mostraron de acuerdo con la existencia de los mismos, lo que sugiere que se trata de una política institucionalizada; lo mismo sucede con el respeto de los derechos humanos, cuya respuesta fue unánimemente positiva. Por otro lado, en cuanto al fomento de una cultura sostenible, solamente uno de los docentes reservó su opinión; de modo que puede existir una política enfocada en este aspecto, pero la misma podría no estar siendo implementada de manera correcta.

Con respecto a la definición de inclusión, existieron ciertas discrepancias, dado que dos de los participantes no se mostraron convencidos con la definición de “una mayor participación de todos”; lo cual tiene sentido, teniendo en cuenta lo mencionado por González et al. (2019), quien señala que la inclusión implica igualdad de oportunidades de participación, dada la existencia de una inequidad en la capacidad de las personas con necesidades especiales y aquellas provenientes de contextos diferentes al característico de la institución; de modo que no se busca incentivar la participación de manera desigual, haciendo que las personas que ya tienen oportunidad de participar, lo hagan aún más, sino que las personas que no tienen tantas oportunidades de hacerlo, logren tener una experiencia de aprendizaje participativo de calidad como las personas que no experimentan alguno de los mencionados obstáculos.

Esto mismo ocurrió con las expectativas sobre los estudiantes, dado que igualmente dos de los docentes no se mostraron ni de acuerdo ni en desacuerdo; aunque señalaron que los estudiantes son valorados por igual; de modo que a pesar de que los docentes consideran que algunos estudiantes no se encuentran en la capacidad de ofrecer el mismo rendimiento que otros, se procura que los mismos tengan una experiencia educativa amena; razón por la cual los docentes también señalaron que tanto en sus aulas como en las instalaciones de la institución, se rechaza completamente toda expresión de discriminación; lo cual es coherente con lo indicado por Escribano y Martínez (2014), quienes responsabilizan en gran medida a

los docentes inclusivos de la prevención de toda forma de exclusión y de la protección de los intereses de todos los menores, especialmente de aquellos que se encuentran en desventaja frente a los demás. Así mismo, de que se procura fomentar la convivencia y la implementación de mecanismos de solución de conflictos, a lo que solo uno de los docentes se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo.

La institución incentiva la autoaceptación y el reconocimiento del valor propio, a lo que solo uno de los docentes se mostró, ni de acuerdo ni en desacuerdo; de modo que se proteja la salud tanto física como mental de menores y adultos por igual; aunque dos de los docentes se mostraron ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto resulta importante dado que de acuerdo con MEN (2017), las personas con necesidades especiales, suelen tener problemas de interacción social, precisamente debidos a sus discapacidades o retrasos, lo que hace que requieran de apoyo adicional para poder participar de las experiencias de formación en las instituciones, ya que pueden verse sobrecogidos o abrumados ante la presión que supone competir por atención y oportunidades de participación con estudiantes en pleno uso de sus capacidades.

Procediendo con la dimensión B, sobre establecimiento de políticas inclusivas, sección B1, sobre desarrollo de una escuela para todos; se contemplaron las dinámicas tanto dentro como fuera del aula, la experiencia de trabajo del personal docente, los procesos de integración de los estudiantes matriculados y las características tanto inclusivas como sostenibles de las instalaciones en la institución; ya que el concepto de escuela para todos, implica tanto la capacidad que tiene la institución de ofrecer una experiencia de aprendizaje eficiente y amena a los estudiantes a la vez que los forma de manera integral y coherente con respecto a las necesidades y prioridades de la sociedad del siglo XXI; esto es precisamente a lo que se refiere Simón et al. (2016), cuando señala que las instituciones deben ser un reflejo de la sociedad, para así evitar que las personas con necesidades especiales sean posteriormente apartadas de la misma; de modo que desde la infancia, estas deben ser integradas y capacitadas para poder explotar sus talentos y reclamar su lugar en la sociedad, en igualdad de condiciones con las personas en pleno uso de sus capacidades.

Los participantes señalaron que, en términos de desarrollo participativo y liderazgo inclusivo, las políticas son claras y su aplicación es absoluta; esto se refleja en el esfuerzo que hace la institución por admitir a todos los aspirantes que solicitan matricula en la institución y los procesos en los que estos son involucrados para garantizar su correcta adaptación en el centro escolar; a lo cual, solamente uno de los docentes se mostró en desacuerdo; posiblemente debido a que los grupos de enseñanza y aprendizaje no siempre se encuentran organizados de forma equitativa, con el objetivo de estimular el aprendizaje de todos; además, existe una preocupación imperante en muchos de los docentes, quienes no se encuentran seguros de que los conocimientos y habilidades adquiridas en la institución respondan a los desafíos que puedan presentar otros contextos diferentes a los académicos.

En cuanto a la gestión del personal dos de los participantes se mostraron ligeramente inconformes con la manera en la que se hacen los nombramientos, dado que no consideran que los mismos sean justos; probablemente debido a que la experiencia del equipo educativo no suele ser debidamente reconocida y utilizada; no obstante, en lo que se refiere a la integración del equipo educativo dentro de la comunidad, solamente uno de los docentes se mostró inconforme.

Con respecto a las características de las instalaciones en la institución, tres de los docentes expresaron sus dudas sobre la adecuada accesibilidad de la institución a todo tipo de personas; estas dudas se manifiestan especialmente en términos de participación, dado que todos los participantes señalaron estar inseguros respecto a la capacidad que tienen los integrantes de la comunidad educativa de participar equitativamente tanto dentro de los edificios como en los espacios de recreación; especialmente en el caso de las personas con discapacidades motrices, que describen García & Mendoza (2017), las cuales carecen de completo control ya sea sobre sus movimientos o su equilibrio; además de que pueden experimentar problemas de desplazamiento, haciendo que la experiencia de acudir a la institución y tener que deambular por la misma, les genere una enorme dificultad y probablemente desmotivación para continuar asistiendo, lo que puede poner en riesgo la protección de su derecho a la educación. Finalmente, en relación con las políticas sostenibles, solo

uno de los participantes estuvo en desacuerdo sobre el trabajo que realiza la institución para disminuir la producción de residuos; mientras que dos se mostraron en desacuerdo con la forma como se hace uso del agua y se gestiona la disminución de la huella de carbono.

En la segunda sección de la dimensión B; B2, sobre organización del apoyo a la diversidad; se abordaron temas como atención a la diversidad, la educación integral, convivencia y la prevención de la deserción escolar. Estos temas son importantes, frente a las necesidades de las poblaciones diversas, dado que los grupos humanos suelen señalar e incluso discriminar a las personas que manifiestan diferencias ya sean estas congénitas o culturales; además de que las mismas instituciones pueden incurrir en acciones de exclusión solamente por no tener en consideración que incluso in estudiante en pleno uso de sus facultades físicas o mentales, puede experimentar problemas de adaptación a un nuevo contexto educativo, al provenir de otro con diferencias notables, como sucede continuamente con los estudiantes provenientes de Venezuela, que a pesar de ser un país bastante similar a Colombia, continua teniendo diferencias fundamentales que dificultan la integración de los menores y por ende es preciso evitar tratar a estos educandos como cualquier otro estudiante de origen colombiano, a pesar de que estos esfuerzos reflejen la disposición de la comunidad para evitar discriminar a los menores; dado que si bien es importante evitar dicha discriminación, también es importante reconocer su diversidad en lugar de ignorarla.

Empezando por la existencia de coordinación entre las formas de apoyo a las personas con necesidades especiales o que proceden de contextos culturales diferentes; solo uno de los participantes se mostró dubitativo respecto a la eficiencia de este sistema; aunque la consideración de lenguajes o dialectos autóctonos de los territorios, no son considerados en absoluto dentro de la institución, tal como lo señalaron los mismos participantes; aunque en el caso del instrumento, se mencionan lenguajes y dialectos propios de la península ibérica que no aplican en Colombia, por lo que se instruyó a los participantes para que en su lugar tuviesen en cuenta lenguajes indígenas o de naciones vecinas como Brasil. Esto es importante, dado que Colombia es un país altamente diverso, cuya población se vuelve más plural cada día gracias a

las dinámicas de migración; por esta razón, los participantes también señalaron en su gran mayoría que las actividades de desarrollo profesional a las que tiene acceso el personal educativo, les ayudan a responder a las necesidades de esta población cada vez más diversa. Ahora bien, con respecto a la protección del derecho a la educación continua de los menores que se encuentran en centros de protección, las opiniones de los participantes se mostraron divididas, ya que la mitad afirmó que dicho proceso era llevado a cabo y la otra mitad no se mostró convencida al respecto.

Por otro lado, respecto a la integración de las políticas de respuesta a las necesidades educativas de los menores con necesidades especiales, la totalidad de los participantes señalaron que estas se aplicaban, por lo que se asume que las mismas se encuentran debidamente institucionalizadas e implementadas en la institución; además de que se procura educar a los menores de manera integral, no solo inculcando conocimientos y competencias instrumentales para su vida profesional, sino también códigos de conducta que les permitan desenvolverse de manera armónica tanto en la comunidad estudiantil dentro de la que se encuentran como en la sociedad; a este respecto, solo uno de los participantes se mostró poco convencido; mismo caso que ocurre con la prevención del fenómeno del bullying, por lo que se puede asumir que las políticas enfocadas en la prevención de estos escenarios existen, pero las mismas no logran ser perfectamente implementadas, dando lugar a eventos aislados de agresión o intimidación entre los estudiantes.

Finalmente, con respecto a la reducción de las presiones de exclusión disciplinaria y a las barreras de acceso que obstaculizan la asistencia de los educandos a los centros escolares; tres de los participantes se mostraron poco convencidos en el primer caso y uno totalmente en desacuerdo; lo que sugiere la persistencia de esta forma de presión. Mientras que todos estuvieron de acuerdo en que existen esfuerzos institucionalizados enfocados en la reducción de las barreras que impiden a los estudiantes asistir a la institución, sean estas internas como algunas características institucionales que pueden hacer que algunos estudiantes no logren adaptarse correctamente o no se sienten bienvenidos; así como barreras externas, ya sea de orden socioeconómico, de infraestructura, entre otros; en este sentido Booth y Ainscow

(2015), señalan que existen múltiples barreras que pueden impedir a los menores de edad disfrutar de su derecho a la educación, muchas de las cuales se encuentran fuera de su control y tienen un impacto sumamente negativo en la sociedad, al contar con cada vez menos personal altamente calificado para asumir roles de importancia que permitan impulsar el desarrollo tanto social como económico.

Continuando con la dimensión C, sobre el desarrollo de prácticas inclusivas, sección C1 sobre la construcción de un currículo para todos; en este apartado se consideran indicadores enfocados conocimientos que se consideran relevantes y pertinentes para la vida diaria de los estudiantes, dada la preocupación constante que existe en las instituciones educativas relacionada con el hecho de que los estudiantes no logran aprovechar los conocimientos adquiridos en la academia para aplicarlos en su vida cotidiana o en su contexto en general, haciendo que los mismos lleguen a considerar que adquirir estos aprendizajes sea una actividad fútil.

En primera instancia cabe mencionar que el único de todos los indicadores en los que los participantes se mostraron de acuerdo, fue en que los estudiantes tienen acceso a las tecnologías de la comunicación y la información; a la vez que aprenden a hacer uso de las mismas de manera eficiente. Aparte de esto, uno de los participantes se mostró poco convencido sobre el desarrollo que tienen los estudiantes en campos como la literatura, la producción artística, el desarrollo moral, la comprensión de la gobernanza, las relaciones interpersonales, la salud y la importancia del agua; aunque los demás participantes aseguraron que estos campos eran debidamente cubiertos.

Mientras que solo cuatro de los participantes indicaron que temas como los ciclos de producción y consumo de los alimentos, la ropa y la decoración del cuerpo, la vivienda y el medio urbano, las dinámicas humanas en las localidades y el mundo, el universo, la vida en la tierra y las fuentes de energía; se encontraban adecuadamente cubiertos, lo que sugiere que estos docentes los inculcan en sus propias aulas, pero el hecho de que dos de los participantes se hayan mostrado dubitativos o incluso en desacuerdo en el caso concreto de la ropa y los accesorios; sugiere que no se trata de temas que se encuentren debidamente institucionalizados. Finalmente, el tema en el que hubo mayor división de opiniones fue en el de aprendizaje sobre el trabajo y la

vinculación del mismo con los propios intereses, dado que solo 3 de los participantes se mostraron de acuerdo, mientras que los demás se reservaron su opinión.

Por último, la segunda sección de la dimensión C; C2, sobre orquestar el aprendizaje, abordó temas como el diseño de las actividades que se emplean en las lecciones, los roles asumidos por los estudiantes en el aula, la colaboración del equipo educativo, los eventos evaluativos y el respeto entre los estudiantes basado en el reconocimiento de la diversidad a la vez que se aprecian las similitudes que tiene todos los seres humanos como tales, permitiendo a los estudiantes descubrir que incluso si sus compañeros tienen costumbres y apariencia distintas a la propia, son capaces de manifestar las mismas emociones y de ofrecer el mismo valor que todos los demás, tanto en términos de colaboración académica, como en términos de amistad.

En este sentido, la totalidad de los participantes se mostraron de acuerdo en indicadores tales como que las actividades para el aula, se encuentran diseñadas de modo que fomentan la participación equitativa de los estudiantes; además de que con las mismas se fomente el pensamiento crítico y los estudiantes tienen la oportunidad de asumir un rol mucho más activo dentro de su aprendizaje; mismo caso que ocurre con las tareas escolares, respecto a las que todos estuvieron de acuerdo en señalar que efectivamente buscan fomentar y afianzar el aprendizaje de los estudiantes.

Otros temas en los que la mayoría estuvo de acuerdo, a excepción de uno de los docentes, que se mostró dubitativo al respecto, fueron: la planificación de las actividades con base en la consideración de las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes; dado que de acuerdo con Cedeño (2020), para atender a personas con necesidades especiales es preciso disponer de material y metodologías que generalmente no son necesarias con estudiantes en pleno uso de sus capacidades; aunque tratándose de grupos en los que se busca integrar a la población que progresa normalmente con aquella con necesidades especiales, el material debe partir de las necesidades de los primeros, pero así mismo reconocer las necesidades de los segundos, creando una experiencia equitativa de aprendizaje. Otros de los indicadores en los que existió discrepancia por parte de uno de los participantes fueron: la colaboración entre los estudiantes para aprender unos de otros, la comprensión de las

similitudes y diferencias entre los estudiantes, el desarrollo de una disciplina que parta del respeto mutuo, la colaboración del equipo educativo para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y la atención a todos los estudiantes por parte de los docentes de apoyo.

Aunque los temas en los que se evidenciaron mayores debilidades son: el fomento de los logros de todos los estudiantes a partir de los eventos evaluativos, lo que sugiere que las firmas de evaluación que se realizan son de carácter totalmente sumativo y estandarizadas de acuerdo con los logros esperados sin tener en cuenta la existencia de sujetos con necesidades especiales; dado que dos de los participantes se mostraron dubitativos respecto a la eficiencia de estos instrumentos; lo mismos sucede con las actividades fuera del horario lectivo, respecto a las cuales cuatro de los participantes señalaron no estar seguros de que se encuentren disponibles o adaptadas para todos los estudiantes; además de que solo tres de los participantes indicaron que los recursos de la localidad sin conocidos y utilizados, siendo que otros dos participantes se mostraron indecisos al respecto y uno más señaló carecer de la información suficiente para tomar expresar un juicio al respecto.

Los hallazgos obtenidos a partir de la presentación del presente instrumento permiten apreciar que la institución en cuestión experimenta muchas de las desventajas características de las instituciones públicas colombianas, que no se encuentran diseñadas para tener en cuenta las necesidades de personas con discapacidades tanto en términos de accesibilidad, como dentro de currículo; dedo que los modelos de escuelas inclusivas en las que se integren estudiantes comunes, con estudiantes con necesidades especiales, son poco comunes. Así mismo, existen problemas asociados con la convivencia y la aceptación no solo de las personas con necesidades especiales, sino también de aquellas que provienen de contextos diferentes, como pueden ser los indígenas o los inmigrantes, que el personal docente no se encuentra preparado para atender, dado lugar a posibles escenarios de discriminación, aislamiento e incluso acoso o bullying; aunque cabe mencionar que la misma se ha esforzado por la creación de un ambiente democrático, respetuoso de los derechos humanos y coherente con las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

Conforme lo detallan Booth y Ainscow (2015), el Índice de Inclusión explora a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas, en las que se hallan: culturas, políticas y prácticas; a estas dimensiones se le suman secciones e indicadores que complementan el instrumento creado por los autores antes mencionados, y donde para ellos cada dimensión indica lo siguiente a tener en cuenta para el análisis de percepción de los involucrados:

Dimensión A. Crear culturas inclusivas. Implica desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Tiene relación con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. (Booth y Ainscow, 2015)

Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas. Implica asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (Booth y Ainscow, 2015)

Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas. Implica asegurar que las actividades áulicas y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera del establecimiento. Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para «orquestar» el aprendizaje y la participación y superar las barreras que los impiden. (Booth y Ainscow, 2015)

Las metodologías utilizadas han podido poner en evidencia las necesidades y los obstáculos que están presentes en la implementación de la educación inclusiva. También ha permitido que las instituciones tomen conciencia sobre el verdadero sentido de la inclusión y puedan construir una propia identidad inclusiva. De esta manera, este estudio de revisión evidencia que la cooperación es uno de los valores que destaca como fundamental para el logro de un sistema escolar inclusivo. También se puede apreciar que la inclusión debería ir más allá de los límites escolares e instaurarse como un proyecto social y comunitario. Estos estudios permiten apreciar que la identidad inclusiva es un asunto de cada institución y que depende de sus

creencias particulares, necesidades y rasgos individuales. Por lo tanto, la inclusión debe trabajarse “desde adentro” en la propia comunidad escolar, pero con los debidos apoyos y sustentos que “desde fuera”, desde las entidades estatales, deban procurarse para permitir el logro de un sistema educativo inclusivo.

CAPÍTULO V. PROPUESTA

5.1 Diseño de propuesta basada en la inclusión a través de herramientas tecnológicas que incentiven la participación activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)

De acuerdo con los resultados arrojados con la aplicación del instrumento de Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2015), donde una vez identificada y analizada la percepción de los docentes participantes en el presente estudio, se toma en consideración que no hay aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, así como la participación de los mismos es poca, y lo considerable a tomar para diseñar la propuesta pedagógica es que los educandos aprendan por medio de las tecnologías de la comunicación, para de esta manera, se desarrolle el aprendizaje y la participación de los niños de cuarto grado con NEE de la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Marta.

Por ende, la propuesta se realizó basada en las herramientas tecnológicas que incentiven la participación activa y por consiguiente, la inclusión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado cuarto de básica primaria con necesidades educativas especiales (NEE), además se elaboró teniendo en cuenta el componente didáctico, en donde se efectuará una secuencia para que los estudiantes tengan una mejor comprensión en distintas áreas del conocimiento: matemáticas, informática, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades; utilizando las plataformas Chamilo, WordWall y la app Craftsman, con lo cual, se espera motivar al niño y crear un pensamiento deductivo y de abstracción desde temprana edad tal como lo mencionan Roig y Moreno (2020); además se consideró el componente DBA para cuarto grado de básica primaria. En la secuencia se incluyeron las actividades, las cuales serán ejecutadas en sesiones por los niños y cuya evidencia se demuestra cuando cada uno logre finalizarlas.

El docente realiza las actividades por sesiones de una hora y media cada una, utilizando como recursos humanos: el propio profesor y los estudiantes. Recursos tecnológicos: computadores, celulares, plataformas, herramientas informáticas e internet. El trabajo de lectura y reconocimiento de los temas se estudiarán en clase, aunque en algunos casos no se logre completar la revisión de los temas del día y por lo tanto, el docente les solicitará a los niños que continuaran con dicha revisión en sus hogares, aprobando estos la idea.

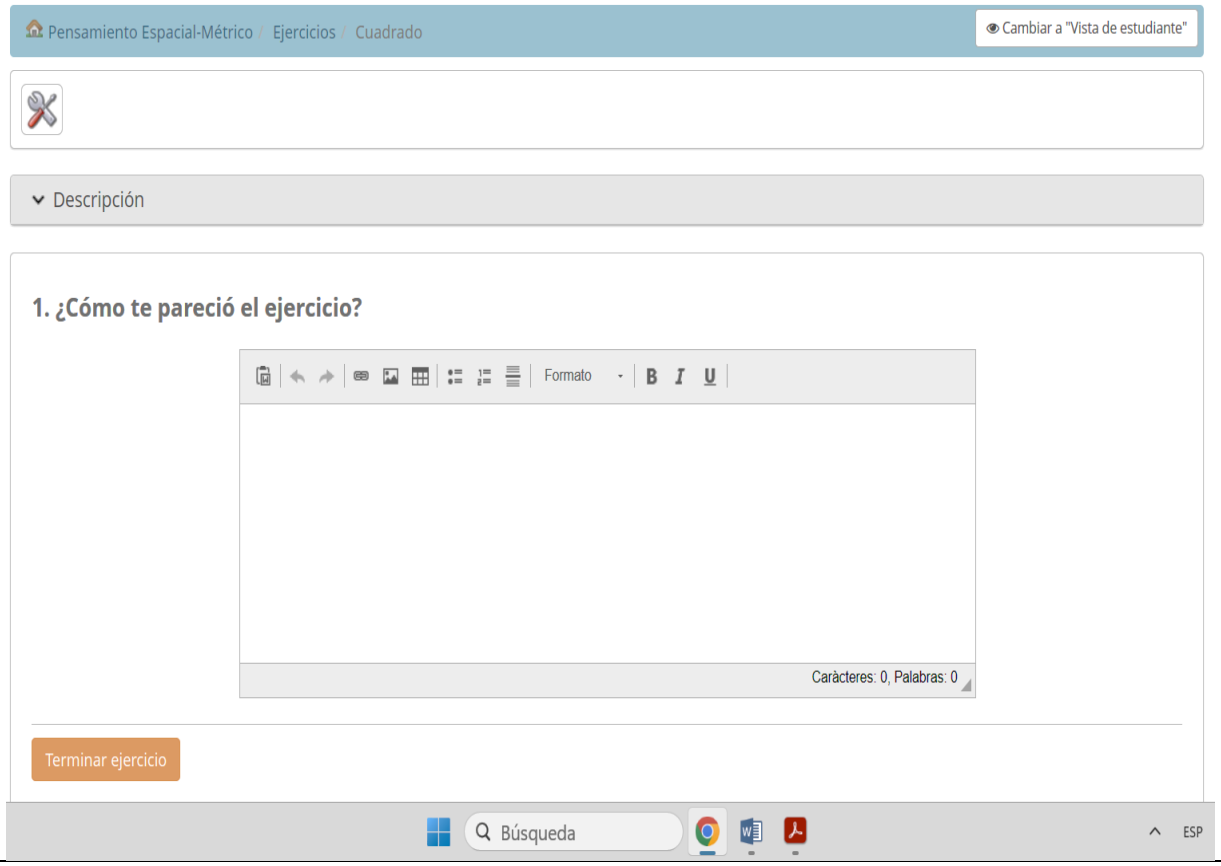
La finalización de cada sesión se genera a partir de las preguntas que hace el docente a los estudiantes sobre percepción del tema visto en la sesión, quienes participaran activamente; acto seguido el docente califica el compromiso cada niño y se despide del grupo. (Ver Tablas 6 hasta la 12)

Tabla 6. ***Sesión 1***

Sesión 1		
Identifico y aprendo a manejar la plataforma educativa Chamilo		
Estándares y/o competencias: competencia tecnológica: adquirir la habilidad para utilizar las herramientas de Chamilo		
Objetivo: utilizar las herramientas de Chamilo		
Contenido temático: herramientas de Chamilo por secciones: descripción del curso, documentos, lecciones, enlaces, ejercicios, anuncios, evaluaciones, glosario.		
Componente del pensamiento computacional: algoritmos; reconocimiento de patrones.		
Recursos: docente, estudiantes, computadores, celulares, internet, plataforma Chamilo. Enlace de la plataforma Chamilo: https://campus.chamilo.org/index.php		
Actividad de inicio		
Tiempo	**Rol docente**	**Rol estudiante**
15 minutos	El docente saluda a los estudiantes, les explica la actividad del día y les presenta la plataforma Chamilo, así también les da indicaciones de las actividades que se desarrollarán durante la clase.	Los estudiantes responden el saludo del docente y atienden sus indicaciones.
Actividad de desarrollo		
1 hora	El docente orienta paso a paso, al estudiante en el manejo de Chamilo; sus diferentes herramientas; la forma de ingresar a cada apartado para observar los temas del pensamiento espacial métrico y cómo desarrollar cada ejercicio expuesto, teniendo en cuenta los contenidos expuestos en la plataforma, los enlaces hacia videos en YouTube, Wordwall, Craftsman.	Los estudiantes atienden las indicaciones del docente para ingresar a la plataforma e investigar cada apartado de la misma, dando respuesta a cada una de las preguntas que el docente les expone para verificar la comprensión de Chamilo; además van interactuando con la plataforma a medida que el docente expone las indicaciones.

	Tipo	Nombre ↓	Tamaño	Fecha	Acciones
☐		Figuras geométricas	3.58M	hace 5 días 2023-05-23 09:49:03	
☐		Manejo de Chamilo para estudiantes	1.07k	hace 5 días 2023-05-23 10:48:42	
☐		Manejo de Craftsman	2.09k	hace 5 días 2023-05-23 10:54:33	
☐		Manejo de Scratch	1.79k	hace 5 días 2023-05-23 10:39:56	
☐		Plano cartesiano	2.01k	hace 5 días 2023-05-23 10:35:22	
☐		¿QUE ES EL PENSAMIENTO ESPACIAL?	104.51k	hace 7 días 2023-05-21 21:58:52	

Actividad de cierre		
15 minutos	El docente realiza preguntas de percepción a los estudiantes. El docente solicita a los estudiantes que continúen en sus hogares con el aprendizaje de Chamilo y se despide de los estudiantes.	Los estudiantes responden las preguntas de percepción; aceptan la tarea de manejar Chamilo en sus hogares y finalmente se despiden del docente.



Fuente: elaboración propia.

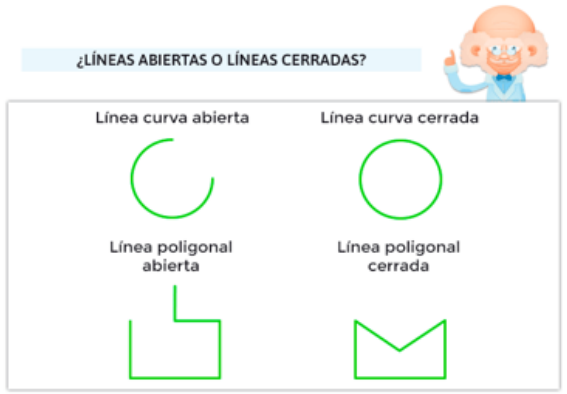
Tabla 7*. Sesión 2*

Sesión 2		
Reconozco las figuras geométricas		
Estándares y/o competencias: competencia matemática: descubre las figuras geométricas y las reconoce en su entorno.		
Objetivo: Reconocer las figuras geométricas, sus características, áreas, perímetros.		
Contenido temático: ¿Qué son las figuras geométricas?; líneas curvas cerradas; líneas poligonales cerradas; jugando con la geometría; líneas rectas; circunferencias y círculos; elementos de un polígono; tipos de triángulo; tipos de cuadriláteros; preguntas frecuentes.		
Componente del pensamiento computacional: algoritmos; reconocimiento de patrones.		
Recursos: Docente, estudiantes, computadores, celulares, internet, plataforma Chamilo. Enlace de la plataforma Chamilo: https://campus.chamilo.org/index.php		
Actividad de inicio		
Tiempo	**Rol docente**	**Rol estudiante**
15 minutos	El docente saluda a los estudiantes, les explica la actividad del día expuesta en plataforma Chamilo, así también les da indicaciones de las actividades que se desarrollarán durante la clase.	Los estudiantes responden el saludo del docente y atienden sus indicaciones.
Actividad de desarrollo		
1 hora	El docente les solicita a los estudiantes que ingresen a Chamilo e inicien a leer el contenido del tema Figuras Geométricas.	Los estudiantes ingresan a la plataforma de Chamilo y leen el documento de figuras geométricas.

¿Qué son las figuras geométricas?

Las figuras geométricas son superficies delimitadas por líneas (curvas o rectas) o espacios delimitados por superficies. En el primer caso, se está haciendo referencia a polígonos, círculos, circunferencias, elipses...; y, en el segundo caso, se está hablando de poliedros. Debemos destacar también la diferencia entre:

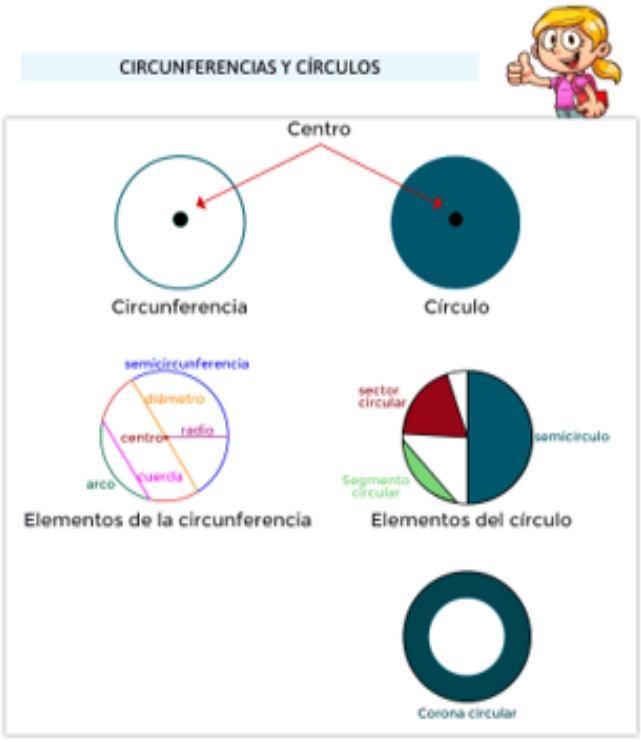
- **Líneas curvas cerradas**, que serían el círculo y la circunferencia.
- **Líneas poligonales cerradas**, que son los polígonos.



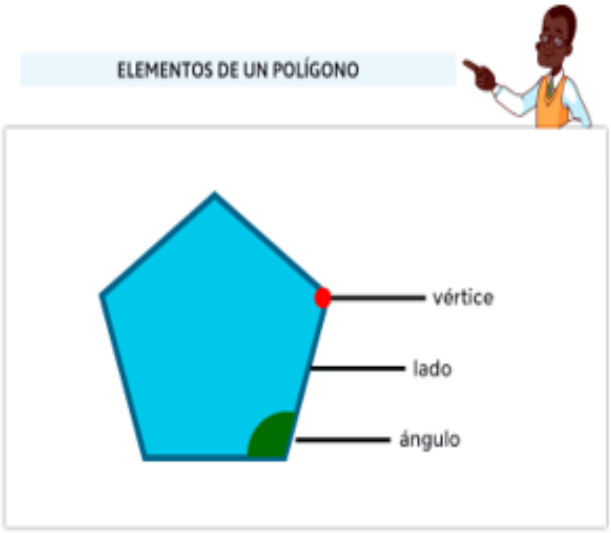


Circunferencia. Es la línea curva que encierra un trozo de un plano. Los elementos que forman una circunferencia son: el diámetro, el centro, el radio, la cuerda y el arco.

Círculo. Es el trozo de plano que encierra la circunferencia. Los elementos que forman un círculo son; el semicírculo, el sector circular y el segmento circular.



Polígonos. Los polígonos son las figuras geométricas planas que están delimitadas por tres o más lados (rectas) y tienen tres o más ángulos y vértices.



A los polígonos se les nombra según el número de sus lados, teniendo así:

Triángulos. Son los polígonos de tres lados. Se pueden clasificar:

- Según sus lados: **equilátero**, **isósceles** y **escaleno.**
- Según sus ángulos: **equiángulo**, **acutángulo** y **obtusángulo.**

:ALELOGRAMOS:

Cuadrado



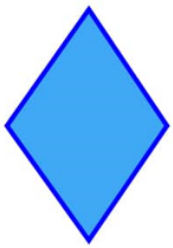
Sus lados y ángulos son iguales.

Rectángulo



Sus lados paralelos son iguales dos a dos y sus cuatro ángulos son iguales.

Rombo



Todos sus lados son iguales y sus ángulos son iguales dos a dos.

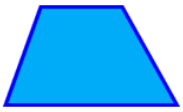
Romboide



Sus lados opuestos son iguales y sus ángulos son iguales dos a dos.

NO PARALELOGRAMOS:

Trapecio



Tiene sus lados no consecutivos paralelos. Pueden ser **rectángulos**, **isósceles** o **escalenos**.

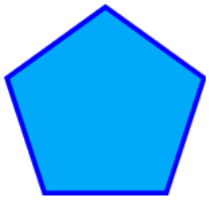
Trapezoide



No tiene ningún lado paralelo a otro. Pueden ser **cóncavos**, **cruzados** o **simétricc**

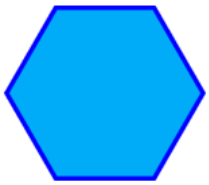
Otros polígonos:

Pentágonos



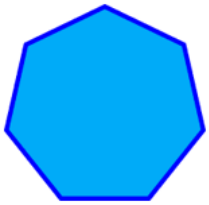
Son los polígonos que tienen cinco lados.

Hexágonos



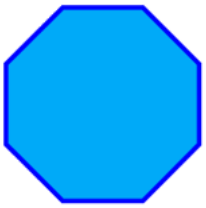
Son los polígonos que tienen seis lados.

Heptágonos



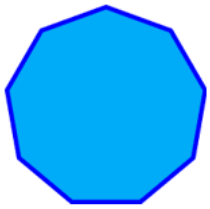
Son los polígonos que tienen siete lados.

Octógonos



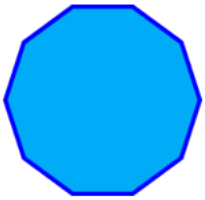
Son los polígonos que tienen ocho lados.

Eneágonos



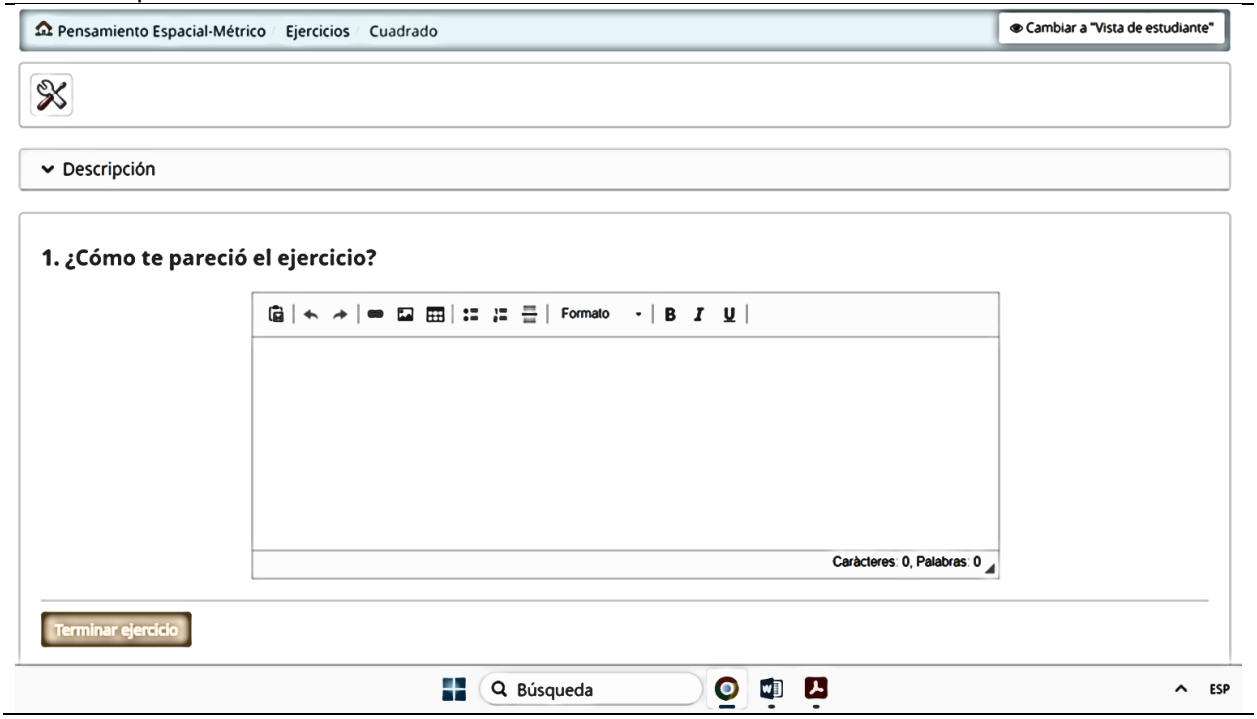
Son los polígonos que tienen nueve lados.

Decágonos



Son los polígonos que tienen diez lados.

Actividad de cierre		
15 minutos	El docente realiza preguntas de percepción a los estudiantes. El docente solicita a los estudiantes que continúen en sus hogares con el aprendizaje de las figuras geométricas y se despide de los estudiantes.	Los estudiantes responden las preguntas de percepción; aceptan la tarea y finalmente se despiden del docente.

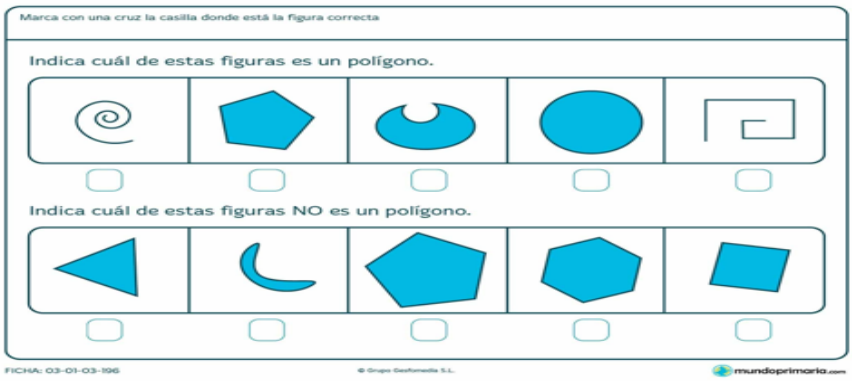


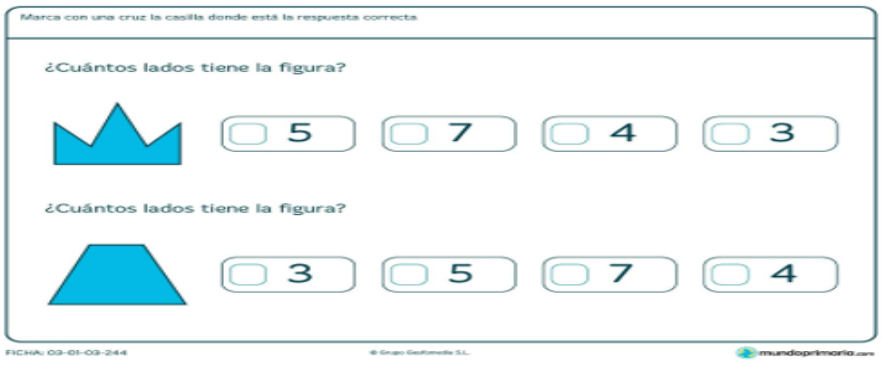
Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. ***Sesión 3***

Sesión 3		
Reconozco las figuras geométricas		
Estándares y/o competencias: competencia matemática: descubre las figuras geométricas y las reconoce en su entorno.		
Objetivo: Reconocer las figuras geométricas, sus características, áreas, perímetros.		
Contenido temático: ¿Qué son las figuras geométricas?; líneas curvas cerradas; líneas poligonales cerradas; jugando con la geometría; líneas rectas; circunferencias y círculos; elementos de un polígono; tipos de triángulo; tipos de cuadriláteros; preguntas frecuentes.		
Componente del pensamiento computacional: algoritmos; reconocimiento de patrones.		
Recursos: Docente, estudiantes, computadores, celulares, internet, plataforma Chamilo. Enlace de la plataforma Chamilo: https://campus.chamilo.org/index.php		
Actividad de inicio		
Tiempo	**Rol docente**	**Rol estudiante**
15 minutos	El docente saluda a los estudiantes, les explica la actividad del día expuesta en plataforma Chamilo, así también les da indicaciones de las actividades que se desarrollarán durante la clase.	Los estudiantes responden el saludo del docente y atienden sus indicaciones.
Actividad de desarrollo		
1 hora	El docente les solicita a los estudiantes que ingresen a Chamilo e inicien a leer el contenido del tema Figuras Geométricas.	Los estudiantes ingresan a la plataforma de Chamilo y leen el documento de figuras geométricas.

A continuación, podrás practicar todo lo aprendido con estas fichas descargables que ponemos a tu disposición:





Marca con una cruz la casilla donde está la respuesta correcta

¿Cuántos lados tiene la figura?



☐ 6 ☐ 10 ☐ 9 ☐ 7

¿Cuántos lados tiene la figura?



☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 5

FICHA: 03-01-03-246 © Grupo Geofomedia S.L. mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras tiene sólo tres lados.



☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Indica cuál de estas figuras tiene sólo cuatro lados.

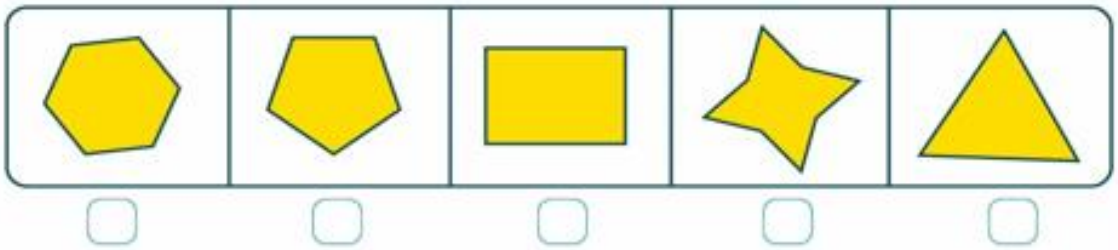


☐ ☐ ☐ ☐ ☐

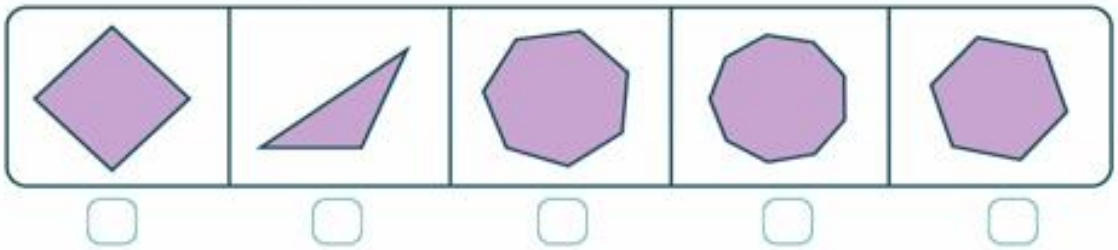
FICHA: 05-01-03-178 © Grupo Geofomedia S.L. mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras tiene sólo ocho lados.



Indica cuál de estas figuras tiene sólo tres vértices.



FICHA: 05-01-03-181

© Grupo Gesfomedia S.L.

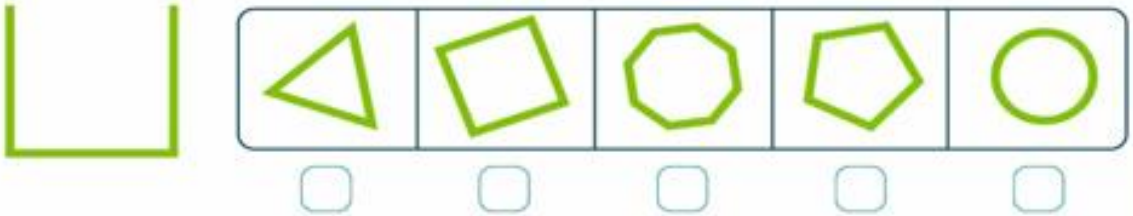
mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Si añadimos una línea a la figura ¿cuál te queda?



Si añadimos una línea a la figura ¿cuál te queda?



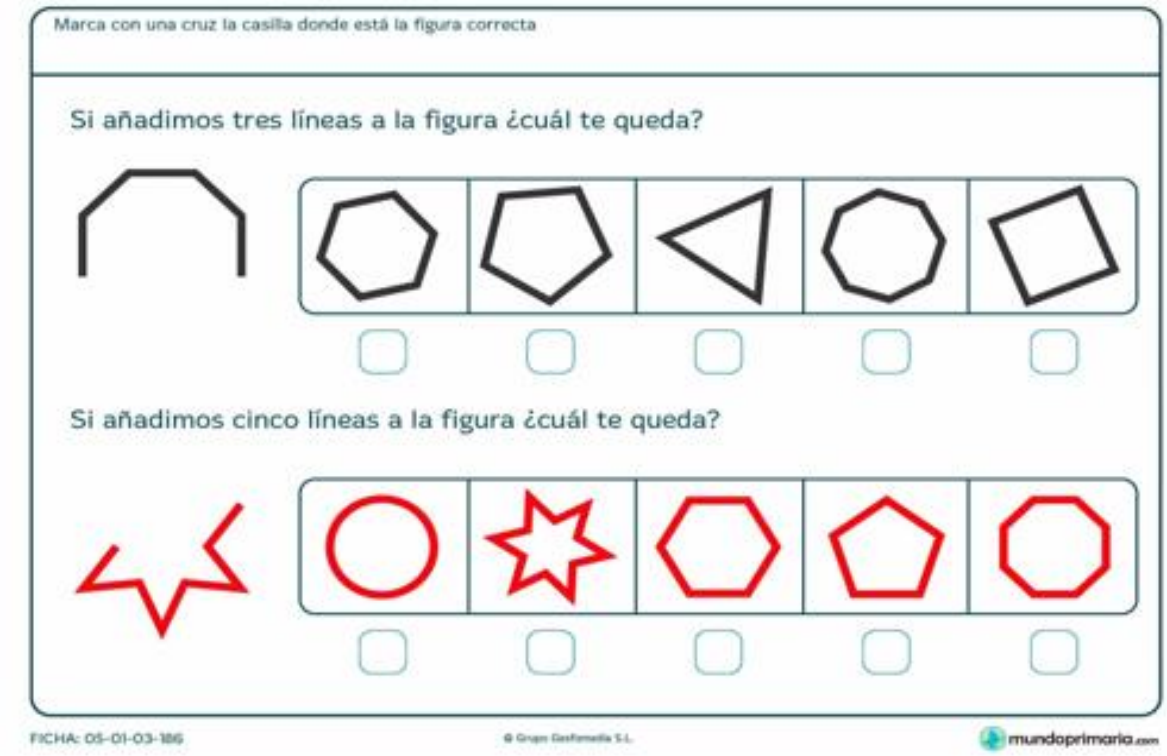
FICHA: 05-01-03-183

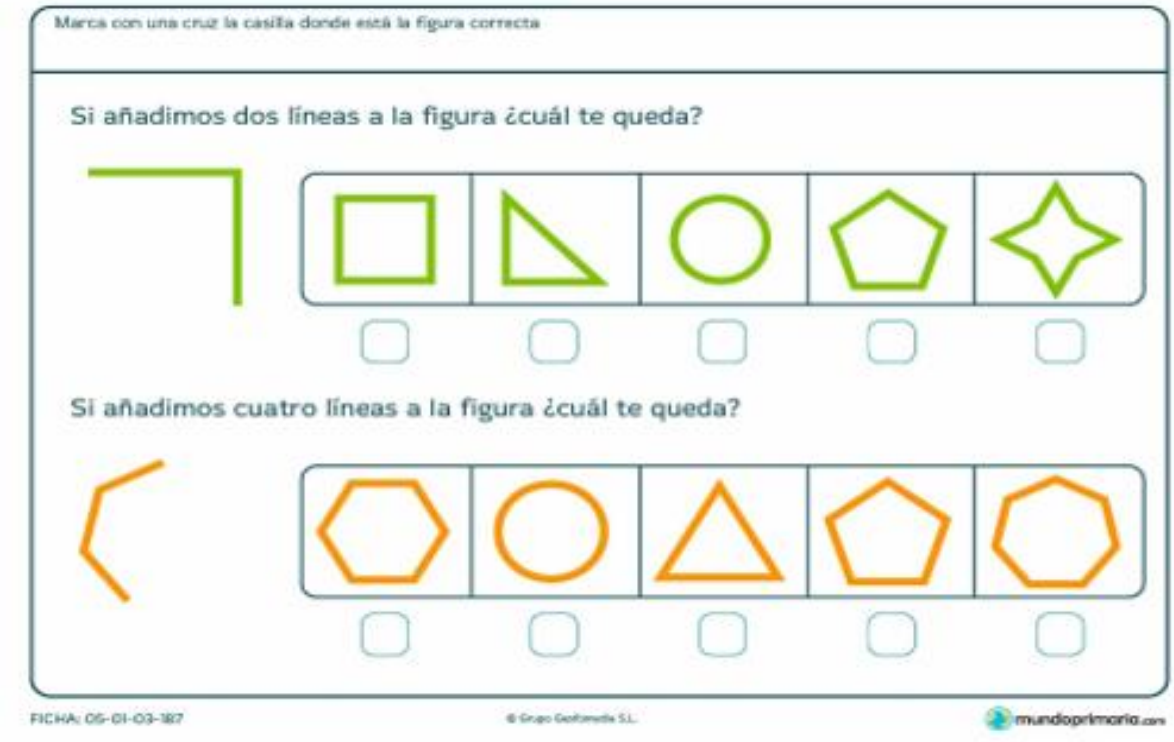
© Grupo Gesfomedia S.L.

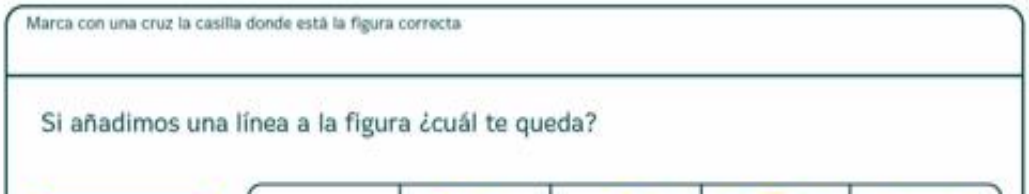
mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Si añadimos una línea a la figura ¿cuál te queda?

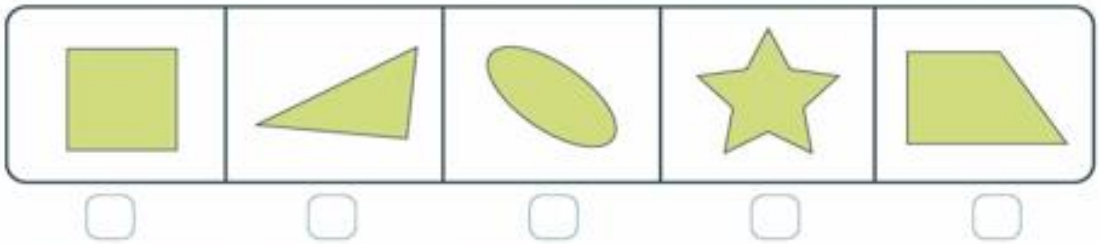

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta
Si añadimos tres líneas a la figura ¿cuál te queda?
Si añadimos cinco líneas a la figura ¿cuál te queda?
FICHA: 05-01-03-186
mundoprimaria.com


Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta
Si añadimos dos líneas a la figura ¿cuál te queda?
Si añadimos cuatro líneas a la figura ¿cuál te queda?
FICHA: 05-01-03-187
mundoprimaria.com


Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta
Si añadimos una línea a la figura ¿cuál te queda?

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas formas es un trapecio.



Indica cuál de estas formas es un romboide.



FICHA: 06-01-03-181

© Grupo Geoformedia S.L.

mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas formas es un trapezoide.



Indica cuál de estas formas es un triángulo rectángulo.



FICHA: 06-01-03-182

© Grupo Geoformedia S.L.

mundoprimaria.com

Escribe debajo de cada figura un número del 1 al 5, según el orden que se indica

Ordena de más a menos lados.



Escribe debajo de cada figura un número del 1 al 5, según el orden que se indica

Ordena de más a menos lados.



Ordena de menos a más lados.



FICHA: 06-01-03-151

© Grupo Deformedia S.L.

mundoprimaria.com

Escribe debajo de cada figura un número del 1 al 5, según el orden que se indica

Ordena de más a menos lados.



Ordena de menos a más lados.



FICHA: 06-01-03-152

© Grupo Deformedia S.L.

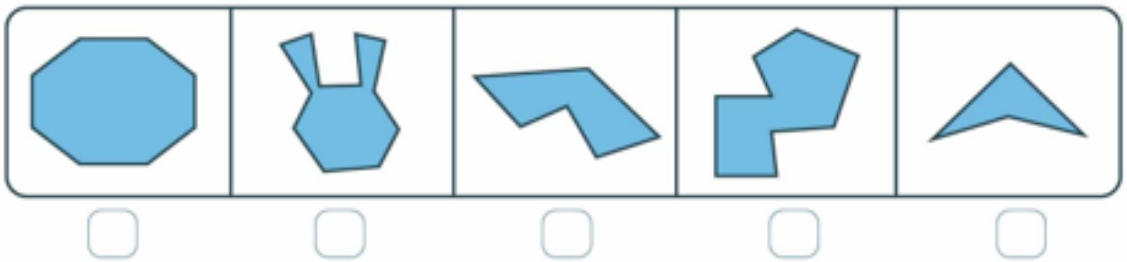
mundoprimaria.com

Escribe debajo de cada figura un número del 1 al 5, según el orden que se indica

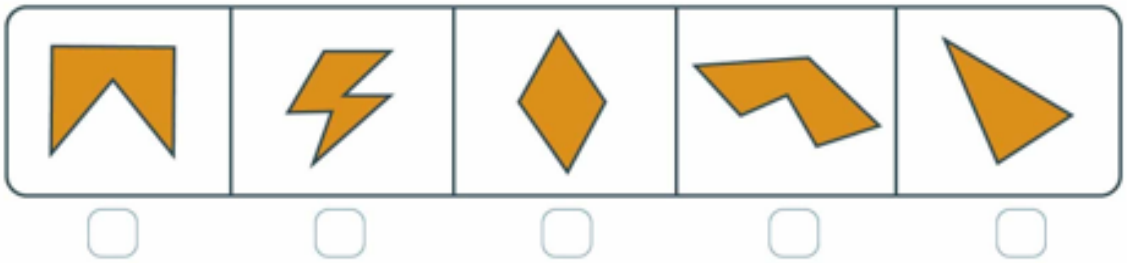
Ordena de más a menos lados.

Escribe debajo de cada figura un número del 1 al 5, según el orden que se indica

Ordena de más a menos lados.



Ordena de menos a más lados.



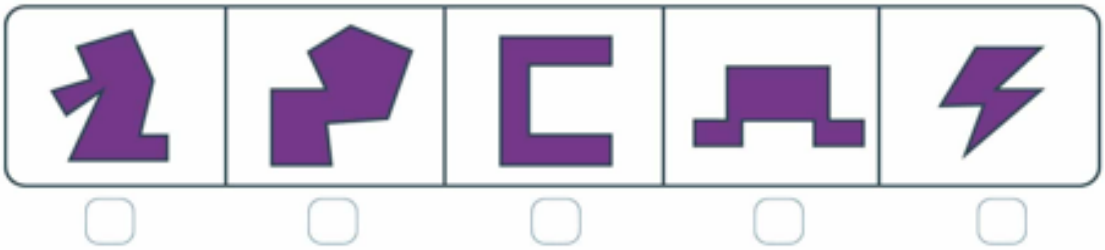
FICHA: 06-01-03-155

© Grupo Gesfomedia S.L.

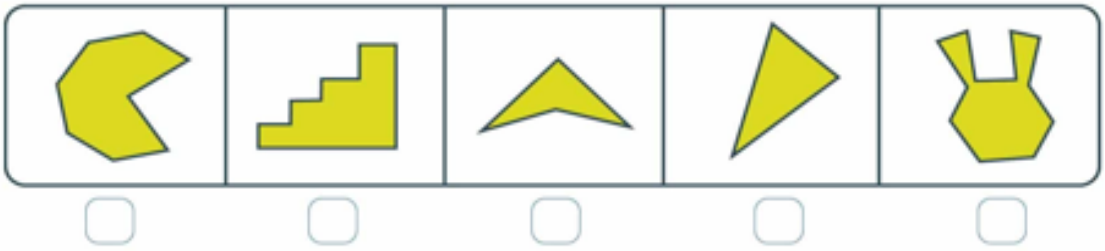
mundoprimaria.com

Escribe debajo de cada figura un número del 1 al 5, según el orden que se indica

Ordena de más a menos lados.



Ordena de menos a más lados.



FICHA: 06-01-03-156

© Grupo Gesfomedia S.L.

mundoprimaria.com

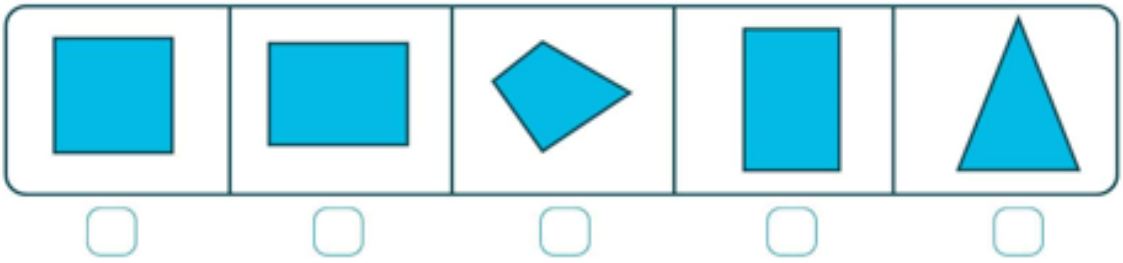
Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras es una curva.



Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras es un triángulo.



Indica cuál de estas figuras es un círculo.



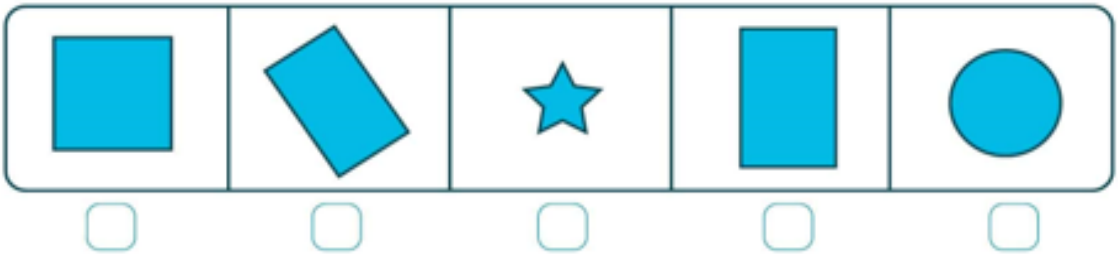
FICHA: 03-01-03-166

© Grupo Geofomedia S.L.

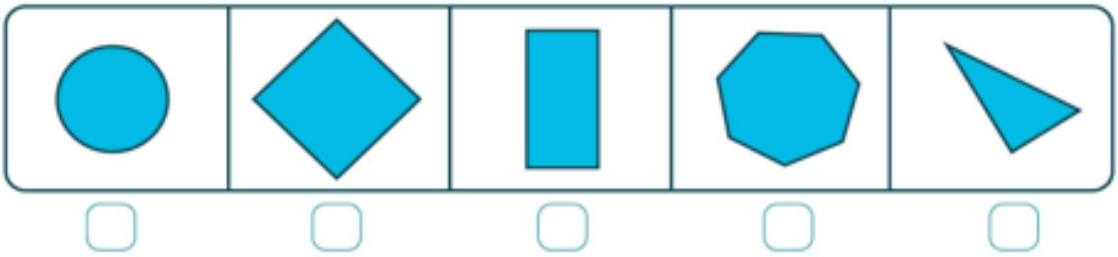
mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras es un cuadrado.



Indica cuál de estas figuras es un rectángulo.



FICHA: 03-01-03-167

© Grupo Geofomedia S.L.

mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras NO es un círculo.

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras es un polígono de tres lados.



Indica cuál de estas figuras NO es un polígono de cuatro lados.



FICHA: 03-01-03-175

© Grupo Geoformedia S.L.

mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras es un polígono de seis lados.



Indica cuál de estas figuras tiene cuatro lados.



FICHA: 03-01-03-176

© Grupo Geoformedia S.L.

mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras NO es un polígono.



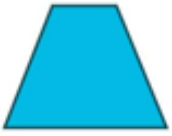
Marca con una cruz la casilla donde está la respuesta correcta

¿Cuántos lados tiene la figura?



☐ 5 ☐ 7 ☐ 4 ☐ 3

¿Cuántos lados tiene la figura?

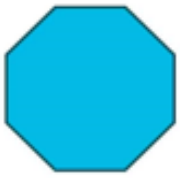


☐ 3 ☐ 5 ☐ 7 ☐ 4

FICHA: 03-01-03-244 © Grupo Geofomedia S.L. mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la respuesta correcta

¿Cuántos lados tiene la figura?



☐ 8 ☐ 5 ☐ 9 ☐ 10

¿Cuántos lados tiene la figura?



☐ 9 ☐ 8 ☐ 10 ☐ 7

FICHA: 03-01-03-242 © Grupo Geofomedia S.L. mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la respuesta correcta

¿Cuántos lados tiene la figura?



☐ 5 ☐ 7 ☐ 3 ☐ 8

Marca con una cruz la casilla donde está la respuesta correcta

¿Cuántos lados tiene la figura?



☐ 6 ☐ 10 ☐ 9 ☐ 7

¿Cuántos lados tiene la figura?

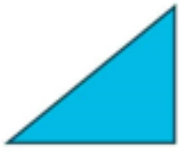


☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 5

FICHA: 03-01-03-246 © Grupo Geofomedia S.L. mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la respuesta correcta

¿Cuántos lados tiene la figura?



☐ 5 ☐ 4 ☐ 2 ☐ 3

¿Cuántos lados tiene la figura?



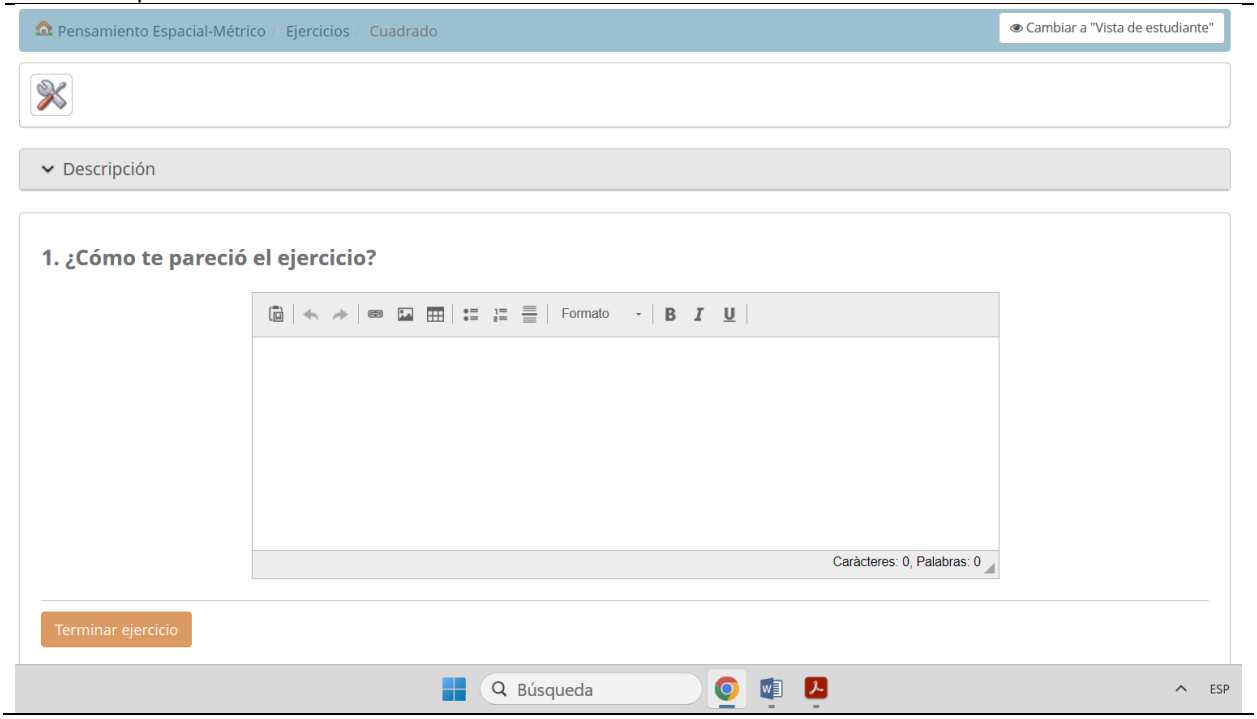
☐ 3 ☐ 4 ☐ 2 ☐ 5

FICHA: 03-01-03-241 © Grupo Geofomedia S.L. mundoprimaria.com

Marca con una cruz la casilla donde está la figura correcta

Indica cuál de estas figuras es un pentágono.

Actividad de cierre		
15 minutos	El docente realiza preguntas de percepción a los estudiantes. El docente solicita a los estudiantes que continúen en sus hogares con el aprendizaje de las figuras geométricas y se despide de los estudiantes.	Los estudiantes responden las preguntas de percepción; aceptan la tarea y finalmente se despiden del docente.



Fuente: elaboración propia.

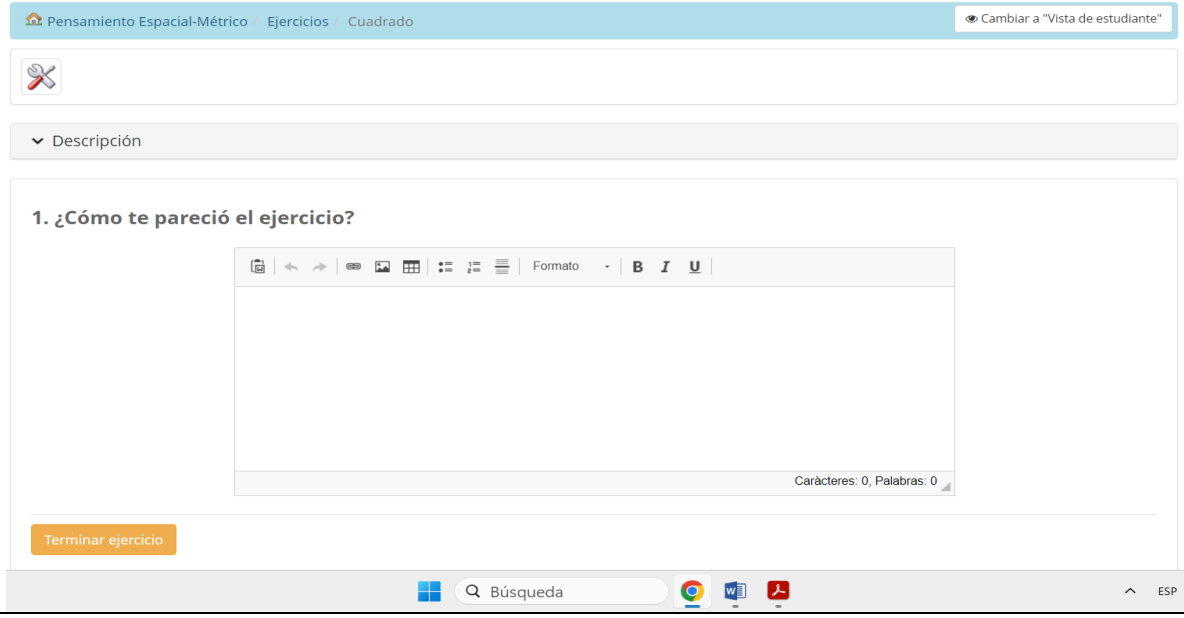
Tabla 9. ***Sesión 4***

Sesión 4		
Aprendo a manejar Craftsman		
Estándares y/o competencias: competencia matemática: reconoce el espacio y ubica elementos en él.		
Objetivo: aprender a manejar Craftsman y ubicar elementos en él.		
Contenido temático: manejo del Craftsman.		
Componente del pensamiento computacional: algoritmos; reconocimiento de patrones.		
Recursos: Docente, estudiantes, computadores, celulares, internet, plataforma Chamilo. Enlace de la plataforma Chamilo: https://campus.chamilo.org/index.php.		
Actividad de inicio		
Tiempo	**Rol docente**	**Rol estudiante**
15 minutos	El docente saluda a los estudiantes, les explica la actividad del día expuesta en plataforma Chamilo para la descarga de la aplicación Craftsman en los celulares, así también les da indicaciones de las actividades que se desarrollarán durante la clase.	Los estudiantes responden el saludo del docente y atienden sus indicaciones.
Actividad de desarrollo		
1 hora	El docente les solicita a los estudiantes que ingresen a Chamilo e inicien a leer el contenido del tema de Craftsman y empiezan a descargar la aplicación en los celulares.	Los estudiantes ingresan a la plataforma de Chamilo y descargan la aplicación Craftsman siguiendo las instrucciones.





Actividad de cierre		
15 minutos	El docente realiza preguntas de percepción a los estudiantes. El docente solicita a los estudiantes que continúen en sus hogares con el aprendizaje de las figuras geométricas y se despide de los estudiantes.	Los estudiantes responden las preguntas de percepción; aceptan la tarea y finalmente se despiden del docente.



Fuente: elaboración propia.

***Tabla 10*. Sesión 5**

Sesión 5		
Aprendo a manejar Wordwall		
Estándares y/o competencias: ubica elementos.		
Objetivo: aprender a manejar Wordwall para recibir actividades gamificadas en el área de humanidades, ciencias naturales, biología, entre otras.		
Contenido temático: asociación, memoria.		
Componente del pensamiento computacional: juegos didácticos		
Recursos: Docente, estudiantes, computadores, celulares, internet, plataforma Chamilo. Enlace de la plataforma Chamilo: https://campus.chamilo.org/index.php; enlace a Wordwall: https://wordwall.net/es/resource/4855163/los-medios-de-transporte		
Actividad de inicio		
Tiempo	**Rol docente**	**Rol estudiante**
15 minutos	El docente saluda a los estudiantes, les explica la actividad del día expuesta en plataforma Chamilo para el ingreso a Wordwall, así también les da indicaciones de las actividades que se desarrollarán durante la clase.	Los estudiantes responden el saludo del docente y atienden sus indicaciones.
Actividad de desarrollo		
1 hora	El docente les solicita a los estudiantes que ingresen a Chamilo e ingresen a la sección de enlace para revisar los ejemplos expuestos en Scratch para que programen ejercicios similares a los expuestos en la aplicación.	Los estudiantes ingresan a la plataforma de Chamilo y revisan los ejemplos de Scratch para realizar ejercicios similares con la programación necesaria.

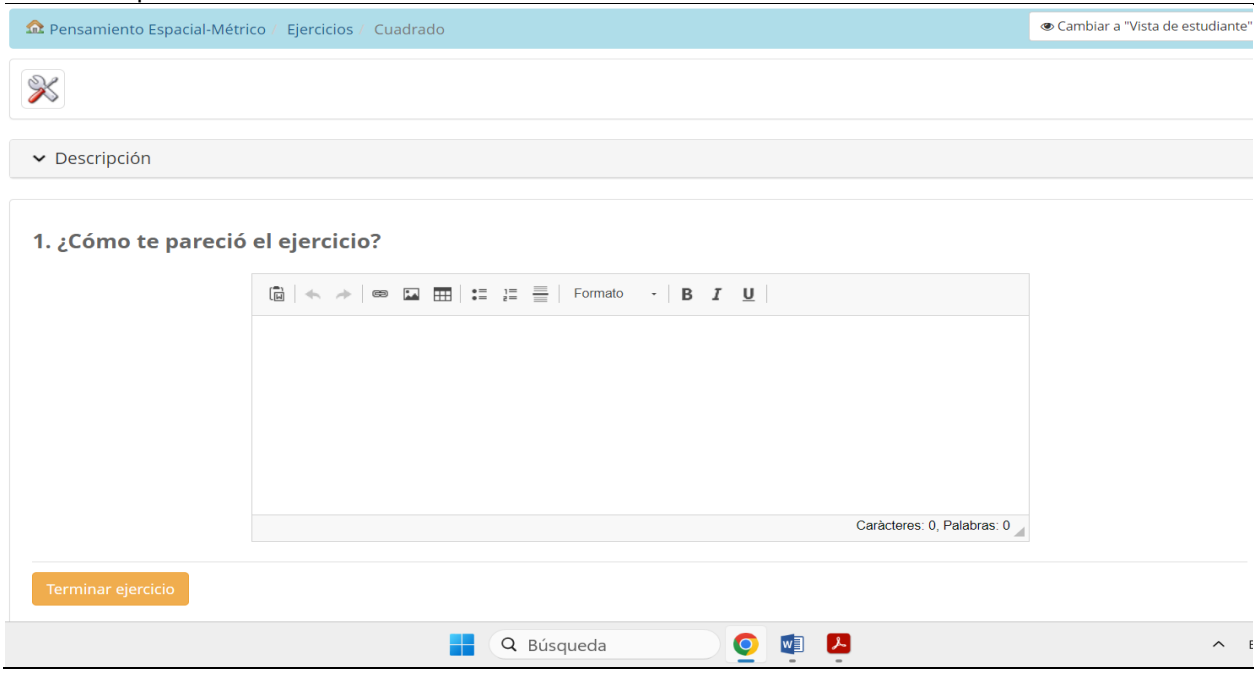
Desarrollar el ejercicio propuesto en el siguiente vínculo:

https://wordwall.net/es/resource/4855163/los-medios-de-transporte

Nota: copie toda la dirección en el buscador de Google y oprima la tecla Enter.



Actividad de cierre		
15 minutos	El docente realiza preguntas de percepción a los estudiantes. El docente solicita a los estudiantes que continúen en sus hogares con el desarrollo de los juegos en Wordwall y se despide de los estudiantes.	Los estudiantes responden las preguntas de percepción; aceptan la tarea y finalmente se despiden del docente.



Fuente: elaboración propia.

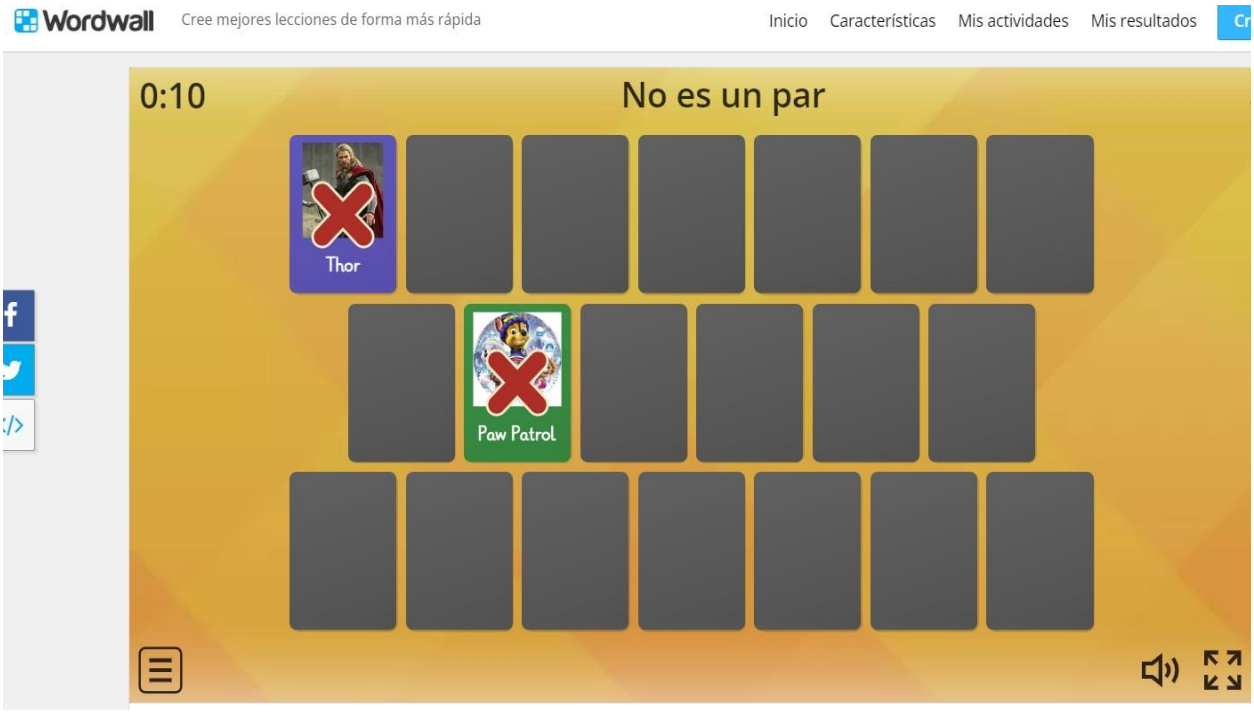
Tabla 11. ***Sesión 6***

Sesión 6		
Jugando en Wordwall		
Estándares y/o competencias: ubica elementos.		
Objetivo: Juego en Wordwall para recibir actividades gamificadas en el área de humanidades, ciencias naturales, biología, entre otras.		
Contenido temático: asociación, memoria.		
Componente del pensamiento computacional: juegos didácticos		
Recursos: Docente, estudiantes, computadores, celulares, internet, plataforma Chamilo. Enlace de la plataforma Chamilo: https://campus.chamilo.org/index.php; enlace a Wordwall: https://wordwall.net/es/resource/57889557		
Actividad de inicio		
Tiempo	**Rol docente**	**Rol estudiante**
15 minutos	El docente saluda a los estudiantes, les explica la actividad del día expuesta en plataforma Chamilo para el ingreso a Wordwall, así también les da indicaciones de las actividades que se desarrollarán durante la clase.	Los estudiantes responden el saludo del docente y atienden sus indicaciones.
Actividad de desarrollo		
1 hora	El docente les solicita a los estudiantes que ingresen a Chamilo e ingresen a la sección de enlace para revisar los ejemplos expuestos en Scratch para que programen ejercicios similares a los expuestos en la aplicación.	Los estudiantes ingresan a la plataforma de Chamilo y revisan los ejemplos de Scratch para realizar ejercicios similares con la programación necesaria.

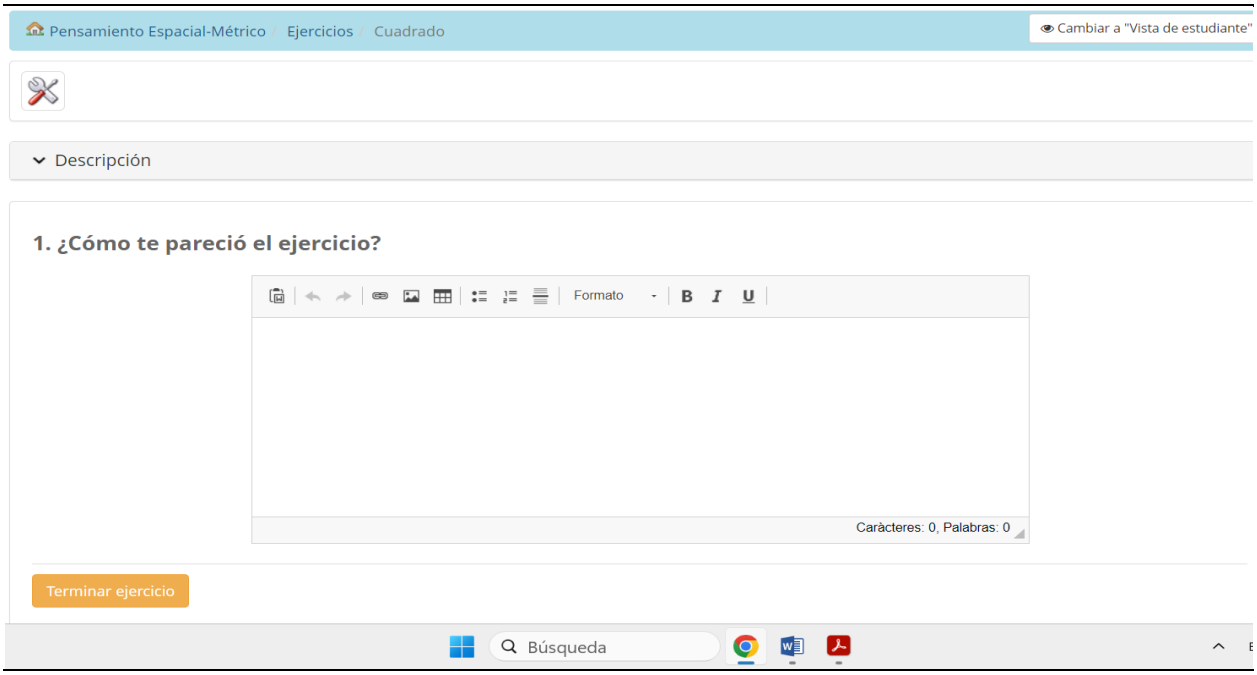
Desarrollar el ejercicio propuesto en el siguiente vínculo:

https://wordwall.net/es/resource/57889557

Nota: copie toda la dirección en el buscador de Google y oprima la tecla Enter.



Actividad de cierre		
15 minutos	El docente realiza preguntas de percepción a los estudiantes. El docente solicita a los estudiantes que continúen en sus hogares con el desarrollo de los juegos en Wordwall y se despide de los estudiantes.	Los estudiantes responden las preguntas de percepción; aceptan la tarea y finalmente se despiden del docente.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. ***Sesión 7***

Sesión 7		
Jugando en Wordwall		
Estándares y/o competencias: ubica elementos.		
Objetivo: Juego en Wordwall para recibir actividades gamificadas en el área de humanidades, ciencias naturales, biología, entre otras.		
Contenido temático: asociación, memoria.		
Componente del pensamiento computacional: juegos didácticos		
Recursos: Docente, estudiantes, computadores, celulares, internet, plataforma Chamilo. Enlace de la plataforma Chamilo: https://campus.chamilo.org/index.php; enlace a Wordwall: https://wordwall.net/es/resource/57889266		
Actividad de inicio		
Tiempo	**Rol docente**	**Rol estudiante**
15 minutos	El docente saluda a los estudiantes, les explica la actividad del día expuesta en plataforma Chamilo para el ingreso a Wordwall, así también les da indicaciones de las actividades que se desarrollarán durante la clase.	Los estudiantes responden el saludo del docente y atienden sus indicaciones.
Actividad de desarrollo		
1 hora	El docente les solicita a los estudiantes que ingresen a Chamilo e ingresen a la sección de enlace para revisar los ejemplos expuestos en Scratch para que programen ejercicios similares a los expuestos en la aplicación.	Los estudiantes ingresan a la plataforma de Chamilo y revisan los ejemplos de Scratch para realizar ejercicios similares con la programación necesaria.

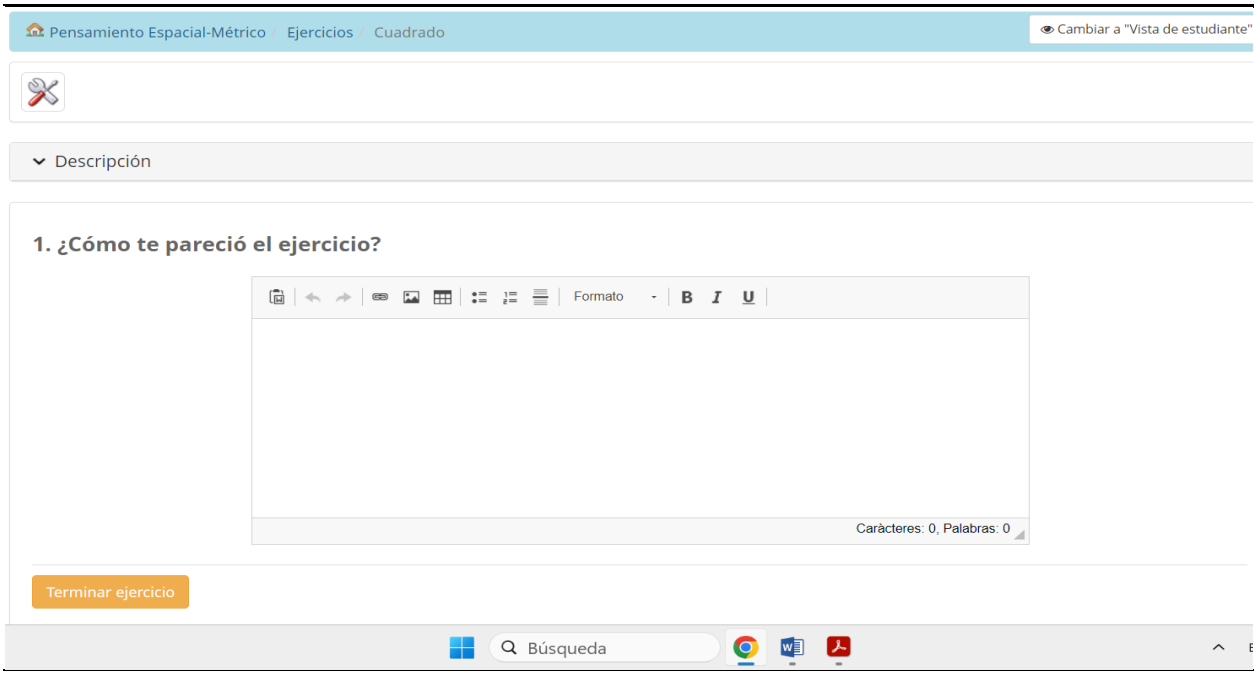
Desarrollar el ejercicio propuesto en el siguiente vínculo:

https://wordwall.net/es/resource/57889266

Nota: copie toda la dirección en el buscador de Google y oprima la tecla Enter.



Actividad de cierre		
15 minutos	El docente realiza preguntas de percepción a los estudiantes. El docente solicita a los estudiantes que continúen en sus hogares con el desarrollo de los juegos en Wordwall y se despide de los estudiantes.	Los estudiantes responden las preguntas de percepción; aceptan la tarea y finalmente se despiden del docente.



Fuente: elaboración propia.

VI. CONCLUSIONES

Para determinar que percepción tienen los docentes respecto a los procesos de inclusión que se llevan a cabo en la institución, se aplicó el instrumento “índice de inclusión”, que cuenta con setenta ítems a resolver, los cuales se distribuyen en tres dimensiones, dada una de las cuales cuenta a su vez con dos secciones; dichas dimensiones son: creando culturas inclusivas, estableciendo políticas inclusivas y desarrollando prácticas inclusivas. Los resultados de este instrumento permitieron apreciar que la institución cuenta con la disposición para aceptar a las personas sin importar su origen o características; aunque no cuenta con las condiciones tanto metodológicas como estructurales para poder responder a las necesidades de los estudiantes, dado que el establecimiento no cuenta con los medios para que las personas con discapacidades puedan desplazarse con facilidad.

Así mismo dentro del aula de clase no existen mecanismos concretos orientados a la equidad en la participación o a la respuesta ante las necesidades especiales de estudiantes ya sea con discapacidades o provenientes de contextos diferentes al imperante. No obstante, los participantes insistieron en que la institución cuenta con una política democrática y respetuosa de los derechos humanos, que rechaza toda forma de discriminación y abuso a la vez que intenta hacer que las personas con necesidades especiales logren adaptarse adecuadamente a la institución; aunque esto no implica que las mismas reciban una educación que responda a sus necesidades y por ende implica que su derecho a la educación no se encuentra debidamente garantizado.

En la mayoría de los casos, las respuestas de los participantes sugirieron la existencia de una política inclusiva comprometida con las necesidades especiales de los estudiantes ya sea con discapacidades o provenientes de contextos diferentes al imperante; no obstante, también se evidencia la ineficiencia en la implementación de dichas políticas y su trasformación en estrategias y mecanismos concretos destinados a hacer que las personas con necesidades especiales no solo se sientan bienvenidas sino que también logren aprovechar su estadía en la institución, dado que si bien es

importante que las mismas aprendan a adaptarse a un entorno plural que refleje las condiciones de vida en la sociedad de manera real, también es importante que sus necesidades de aprendizaje sean tenidas en cuenta, para que puedan desarrollar las habilidades necesarias para poder participar de la sociedad de la mejor manera en la que sus condiciones de vida se los permitan.

Partiendo de los resultados del índice de inclusión aplicado, se determinó que los aspectos más importantes a fortalecer en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa San Francisco de Asís, sede Santa Martha; son la participación y la cooperación. Con esto en mente se ha recurrido a las herramientas digitales Chamilo y Wordwall; además de a la aplicación móvil Craftsman; con ayuda de las cuales se buscó favorecer los procesos de comprensión de los estudiantes en áreas del conocimiento como: matemáticas, informática, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades; de modo que con este apoyo se lograse que los estudiantes se mostrasen mucho más motivados a participar; mientras que para responder a la necesidad de mejorar la capacidad de los estudiantes de trabajar de manera cooperativa, se plantea reunirlos en grupos para poder trabajar las actividades en los equipos computacionales de la institución que sin limitados y por ende requieren del uso de varios usuarios de manera simultánea; limitación que en este caso particular resulta de utilidad.

Ahora bien, es preciso señalar que la propuesta no pudo ser implementada en la institución Educativa San Francisco de Asís, sede Santa Martha, debido a que este proceso coincidió con el periodo de exámenes de mitad de año; por lo que de acuerdo con el docente encargado del aula, no resultaba prudente involucrar a los educandos en actividades que pudiesen perturbar su enfoque en estos eventos evaluativos, dado que los mismos tienen una gran importancia dentro del proceso en el año escolar y de este modo cualquier perturbación en los mismos podría tener efectos negativos en la experiencia de aprendizaje y los resultados esperados por el docente.

Limitaciones

Un aspecto a tener en cuenta dentro de las limitaciones es la imposibilidad que se ha tenido de intervenir en el aula de clase para determinar si la estrategia diseñada para el mejoramiento de la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Santa Martha; resulta efectiva y cumple tanto con los propósitos concretos de fortalecer la cooperación y la participación de los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades especiales; de modo que la propuesta deberá permanecer sin retroalimentación. Además, se puede señalar que el uso del instrumento conocido como “índice de inclusión” representó dificultades para los participantes, dada su extensión; lo que hizo que algunos de los participantes se mostraron insatisfechos respecto a la cantidad de tiempo que les tomaba diligenciarlo, al punto que dos de ellos se negaron a firmar el consentimiento informado; aunque no es posible afirmar que estos dos eventos se encuentren necesariamente vinculados.

Prospectiva

Como prospectiva, si tiene por supuesto la búsqueda de retroalimentación para la estrategia diseñada, por medio de su implementación ya sea en el mismo curso seleccionado inicialmente o en otro, dependiendo de como evolucionen las condiciones y de los acuerdos a los que se logre llegar tanto con los docentes como con los directivos de la institución. Se considera que esta propuesta puede ser aplicada en cualquiera de las aulas de la institución, dado que se basó en la experiencia de los docentes de la misma que s ven involucrados en diversos cursos a lo largo de su jornada, por lo que es posible asumir que los datos obtenidos de los mismos provienen de experiencias relacionadas con distintos grupos cada vez y con la institución en general.

VII. Recomendaciones

Si bien la propuesta presentada en la presente investigación puede implementarse haciendo uso de los recursos con los que cuenta la institución sin que lleguen a presentarse contratiempos, esto solo permitirá cumplir con los objetivos definidos en el alcance de la investigación, pero no permitirán responder de manera definitiva a los problemas de fondo que impiden la consolidación de un sistema educativo verdaderamente inclusivo. De este modo se recomienda acudir al apoyo de la administración, las entidades territoriales y las familias, para disponer de los servicios de un experto en metodología inclusiva que instruya a los docentes en las acciones concretas necesarias para trasformar la cultura de la institución hacia una más inclusiva.

Así mismo se recomienda abrir espacios para que el personal docente pueda implementar una coordinación horizontal que le permita poner en marcha actividades interdisciplinares; además de realizar la correspondiente coordinación vertical de las áreas, que permite planificar y evaluar las actividades inclusivas con sentido y continuidad. Gracias a esto se espera que los educandos puedan participar de actividades extraescolares en las que tengan la oportunidad de relacionarse con sus semejantes; además de que se podrían programar sesiones de apoyo educativo y apoyo en las tareas, para las familias que estén interesadas. Finalmente se recomienda concientizar al personal docente y a las familias sobre la importancia que tiene su participación en la organización de actividades inclusivas como tertulias dialógicas y grupos interactivos que permitan a los menores desarrollar habilidades tanto cognitivas como socioafectivas, con las que puedan tener un desarrollo integral con bienestar.

REFERENCIAS

Aguinaga, S., Velázquez, M., & Rimari, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación, 42*(2), 1-18. https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: whata are the levers for change? . *Journal of Edicational Change*, 109-124.

Arboleda, V. (2021). *Estrategias para la inclusión en el contexto escolar de jóvenes con necesidades educativas especiales del grado décimo de la I.E. Agrícola Pedro Uribe Mejía en Santa Rosa de Cabal, , Risaralda.* Pereira: Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14047/2/TM.ED_ArboledaHern%C3%A1ndezViviana_2021

Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica.* Caracas, Venezuela: Episteme.

Arnaiz, P. (2004). *La educación inclusiva: una escuela para todos.* Bogotá: Aljibe.

Arroyo, I., Basto, J., & Monroy, R. (2018). *Guia de orientaciones pedagógicas para el proceso de educación inclusiva en el centro educativo rural sucre, municipio de Mutiscua.* Pamplona: Universidad de Pamplona. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/2564/1/Arroyo_%20Basto_%20Monroy_2018_TG.pdf

Asencio, M. (2005). Metodología Etnográfica. *La Etnografía*, 61-80.

Betanzos, J. (2018). *Las necesidades educativas especiales. La educación inclusiva.* Congreso del Perú. https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/3295EADFA663A64905257C6A0060A7B8/$FILE/nee.pdf

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*(347), 33-54.

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

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., E. G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueba edición revisada. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(3), 5-19.

Bravo, H. (2018). *Estrategias pedagógicas.* Montería, Colombia: Universidad del Sinú.

Caña, S., & Gómez, C. (2021). *Instructivo de apoyo pedagógico para docentes y padres de familia de los centros educativos rurales de la provincia de Pamplona del departamento Norte de Santander.* Pamplona: Universidad de Pamplona. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/4319/1/Ca%C3%B1as_%20Gomez_2021_TG.pdf

Casanova, H., & Rodríguez, J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades.* Madrid: La Muralla.

Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, N., & Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19*(41), 17-27. https://doi.org/doi: 10.21703/rexe.20201941castillo1

Cedeño, J. (2020). El aprendizaje cooperativo como estrategia educativa para estudiantes con NEE. *Polo del Conocimiento, 5*(12), 616-636. . https://doi.org/https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2109/4194

Cerón, E. (2015). *Educacion Inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre.* Bogotá: Universidad Libre.

https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7859/CeronVegaEdithYomara2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chávez, R. (2015). *Introducción a la metodología de la investigación.* Quito, Ecuador: Universidad Técnica de Machala.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Decreto 1421*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Corbetta, P. (2012). *Metodología y técnicas de investigación social.* Madrid, España: McGraw Hill.

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions.* California: Sage.

Creswell, J., & Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DeMonte, J. (2013). High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning. *Center for American Progress*(28), 1-10.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2008). *Evaluación de la estratificación socioeconómica como instrumento de clasificación de los usuarios y herramienta de asignación de subsidios y contribuciones a los servicios públicos domiciliarios*. https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Evaluacion_Estratificaicon.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2020). *Censo de establecimientos educativos de educación formal (C600).* DANE. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida -ECV- 2021.* DANE.

https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2021

Duarte, A., Silva, C., & Vega, E. (2021). *Diseño de una estrategia pedagógica para la inclusión de los estudiantes de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo en la Institución Educativa Cantabara Manchadores del municipio de Curití Santander.* Bucaramanga: Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/27401/1/aduarterod.pdf

Duk, C. (2001). *Flexibilización del curriculum para atender la diversidad.* Chile: Universidad Central de Chile.

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 91-109. https://doi.org/https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-91.pdf

Echeita, G., & Duk, P. (2014). Inclusión Educativa. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2*(6), 1-8. https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201

Escribano, A., & Martínez, A. (2014). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos.* Madrid: Narcea Ediciones.

Fallis, A. (2013). Confiabilidad y Validez en estudios cualitativos. *Journal of Chemical Information and Modeling, 53*(9), 1689-1699. https://doi.org/http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Forbes, N., & James, M. (2018). *Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular.* Barranquilla: Universidad de La Costa. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2926/30336076%20-%2039152005.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Futrell, W. (2011). *Un conference on environment and development.* Sage Publications, Inc.

Gamboa, M., García, Y., & Beltrán, M. (2013). *Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo.* Artículo original producto de la investigación. https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a06_Estrategias_pedagogicas_y_did%C3%A1cticas_para_el_desarrollo_de_las_inteligencias_1.pdf

García, G., & Mendoza, M. (2017). *Estrategia metodológica para el proceso de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales.* Universidad Técnica de Cotopaxi. http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/6474/1/MUTC-000555.pdf

Gonzalez, F., Martín, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23*(1), 243-263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153

Guevara, C. (2021). *Actitud y formación docente frente a las practicas pedagógicas inclusivas en discapacidad en una institución pública y privada de San José de Cúc.* Cúcuta: Universidad de Pamplona. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/4317/1/Guevara_2021_TG.pdf

Gutiérrez, M., Martín, V., & Genaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva, 7*(3), 186-201.

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill. https://doi.org/http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación.* México D.F., México: McGraw Hill.

Jiménez, A., & Torres, L. (2015). *Eficacia de las estrategias docentes para la implementación de las políticas de inclusión en estudiantes con necesidades especiales del seminario menor de Pamplona.* Pamplona: Universidad de

Pamplona. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/478/1/Jim%c3%a9nez_Torres_TG_2015.pdf

Johnson, R., Onewuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.

Koontz, H. (2016). *Estrategia, planificación y control.* México: McGraw Hill.

López, A., & Zawady, Y. (2021). *Estrategias didácticas innovadoras para una educación inclusiva en estudiantes con problemas de aprendizaje.* Barranquilla: Universidad de La Costa. https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8748?show=full

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). Educación para todos. *Altablero*(43). https://doi.org/https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20es%20una,educativas%20que%20puedan%20dar%20atenci%C3%B3n

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Educación inclusiva.* Bogotá, Colombia: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Lineamientos curriculares*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares#:~:text=Son%20las%20orientaciones%20epistemol%C3%B3gicas%2C%20pedag%C3%B3gicas,Educaci%C3%B3n%20en%20s

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2012). *Datos y cifras. Curso escolar 2012-2013.* Madrid: Secretaría General Técnica. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-web.pdf?documentId=0901e72b81416daf

Moreno, E. (2013). *Importancia de hipótesis en una investigación*. http://tesis-investigacion-cientifica.blogspot.com/2013/08/importancia-de-hipotesis-en-una.html

Morín, E. (2012). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Murillo, J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte.* Bogotá: Convenio Andrés Bello (CAB) y del CIDE.

Oficina Regional de Educación (OREAL). (2000). *Índice de Inclusión.* UNESCO. http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales.* Salamanca, España: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos.* Jomtien; Tailandia: UNESCO. https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2019/10/Indice_de_Inclusion.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* Paris: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Addressing exclusion in education: A guide to assessing education systems. Towards more inclusive and just societies.* Paris: UNESCO.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*(327), 11-29.

Pinzón, A., & Baharona, E. (2018). Inclusión educativa en Colombia: orígenes y direcciones actuales. *Lectura Cr´tica*(29), 1-15. https://doi.org/doi: https://doi.org/10.16925/gclc.06

Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(30), 211-230. https://doi.org/https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195

Reyes, P., Moreno, A., Amaya, A., & Avendaño, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 31*(3), 86-108. https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263

Roig, R., & Moreno, V. (2020). El pensamiento computacional en Educación. Análisis bibliométrico y temático. *Revista De Educación a Distancia (RED), 20*(63), 1-24. https://doi.org/https://doi.org/10.6018/red.402621

Ronda, G. (2017). *Estrategias y dirección estratégica.* España.

Sabando, D. (2016). *Relación entre el grado de inclusión y el rendimiento académico en las escuelas públicas de primaria de Cataluña.* Barcelona: Universitat de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/402901/DSSR_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Sabino, C. (2016). *El proceso de investigación.* Guatemala: Episteme.

Salazar, A., & Soler, T. (2020). Estrategia pedagógica para preparar al maestro en la inclusión educativa de los alumnos con trastornos del neurodesarrollo. *Órbita Científica, 112*(26), 1-9. https://doi.org/http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1324/1686

Sale, J., Lohfeld, L., & Brazil, K. (2008). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality & Quantity, 36*(1), 43-53. https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1014301607592

Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanista.* Lima: Universidad Ricardo Palma.

Sánchez, I., Ríos, G., Sánchez, P., Quintero, R., Villarreal, V., & Rodríguez, A. (2022). *Inclusión de población con dificultad de aprendizaje en el desarrollo de competencias enfatizando factores etnográficos y metodológicos mediados por espacios inteligentes.*

Sánchez, M., García, J., Steffens, E., & Hernández, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Inf. tecnol, 30*(3), 277-286. https://doi.org/https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v30n3/0718-0764-infotec-30-03-00277.pdf

Secretaria de Educación del Distrito. (2019). *Boletín atención a población con discapacidad*. https://matricula.educacionbogota.edu.co/portal_matriculas/sites/default/files/inline-files/Atencion%20a%20poblacion%20con%20discapacidad.pdf

Sikoyo, L. (2010). Contextual Challenges of Implementing Learner-centred Pedagogy: The Case of the Problem-solving Approach in Uganda. *Cambridge Journal of Education, 40*(3), 247-263 .

Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,, 10*(1), 25-42. https://doi.org/https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf

Toala, J., Loor, C., & Pozo, M. (2017). *Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo*. https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b077105071416b813c40f447f49dd5b7.pdf

Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). *Introduction. Mixing methods in psychology.* Brighton/Hove, Sussex, UK: Psychology Press.

Torres, J., & Velandia, S. (2017). Influencia de las Estrategias Pedagógicas en los Procesos de Aprendizaje de los Estudiantes de una Institución de Básica Primaria de la Ciudad de Bucaramanga. *Puente, 7*(2), 117-130.

United Nations. (2012). *Back to our Common Future: Sustainable Development in the 21st Century (SD21). Project Summary for policymakers.*

Valcárcel, N. (2008). *Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media.* La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores, 18*(1), 45-61. https://doi.org/https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4683/3853

Vega, M. (2018). El origen de las estrategias. *Revista Editum*(30), 1-12.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

Consentimiento Informado

Institución Educativa:

Municipio:

Yo mayor de edad, [ ]
_____
autorizo mi participación en el proyecto (toma de fotografías, participación en entrevistas, test y desarrollo de actividades) que tiene por nombre: **Implementación de estrategia pedagógica basada en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales del grado cuarto del Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís sede Santa Marta,** como trabajo de grado a la **Universidad de Pamplona**, de la autora **Beleño Moya Yined** para optar al título de **Licenciatura en Pedagogía Infantil.**

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de mi participación en el proyecto, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

Mi participación en este proyecto y los resultados obtenidos por la docente no tendrán repercusiones o consecuencias en mis actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.

Mi participación en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por tal participación.

No habrá ninguna sanción para mi en caso de que no autorice mi participación.

Mi identidad no será publicada y las evidencias recopiladas, se utilizarán únicamente con fines académicos y como evidencia de la práctica educativa del docente.

La docente garantiza la protección de las imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso del desarrollo del proyecto.
Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria.

[ ] DOY EL CONSENTIMIENTO

para mi participación en el desarrollo del proyecto de la docente, en las instalaciones de la Institución Educativa donde laboro.

Lugar y fecha:

Firma del docente

CC/CE

Anexo 2. Instrumento Índice de Inclusión

autores Booth y Ainscow (2015)

Implementación de Estrategia Pedagógica Basada en la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Grado Cuarto del Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís sede Santa Marta

Este instrumento ha sido diseñado para conocer el índice de inclusión educativa del grado cuarto de primaria del Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís sede Santa Marta. No es un test de inteligencia ni de personalidad con lo cual no hay respuestas correctas o erróneas. La información que se recoja con este cuestionario será tratada con toda la confidencialidad del caso.

Características sociodemográficas

Género	Masculino	Femenino
Edad		
Grado escolaridad		

Instrucciones. En las siguientes tablas va a encontrar varias afirmaciones, por cada fila hay 4 opciones, debes elegir la situación que te reporte más beneficios. No se puede elegir más de una casilla repetir dentro de una fila.

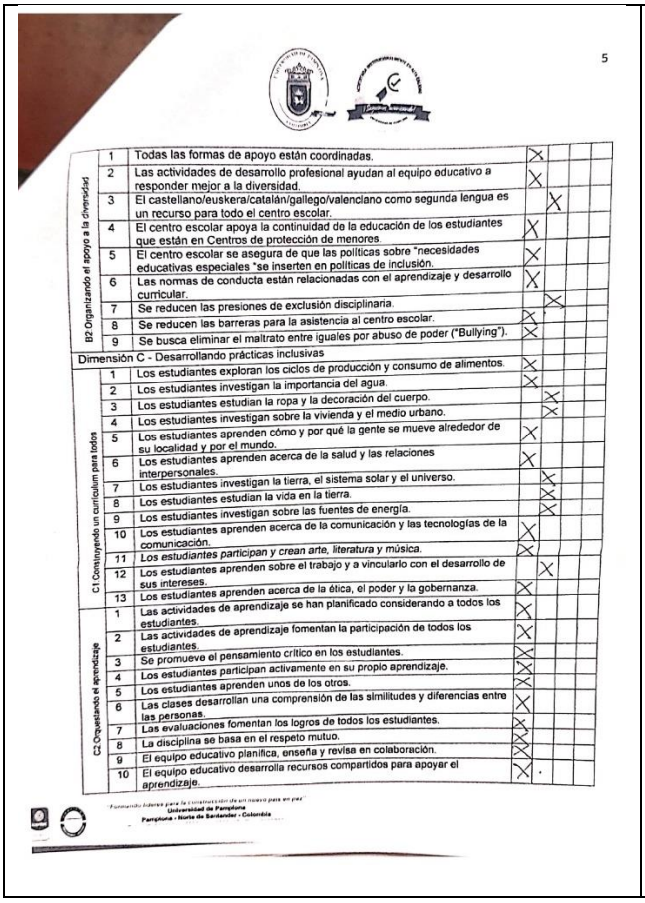
1	De acuerdo
2	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Necesito más información

Dimensión A - Creando culturas inclusivas			**1**	**2**	**3**	**4**
A1:Construyendocomunidad	1	Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.				
	2	El equipo educativo coopera entre si.				
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente.				
	4	El Equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.				
	5	El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran.				
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.				
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.				
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.				
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género				
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.				
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.				
A2:Estableciendovaloresinclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.				
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.				
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.				
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.				
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.				
	6	Los estudiantes son valorados por igual.				
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.				
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.				
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.				
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.				
Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas						
B1:Desarrollar una escuela para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.				
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.				
	3	Los nombramientos y los ascensos son justos.				
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.				
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.				
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.				
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.				
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.				
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.				
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.				
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos				
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.				

	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.				
	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.				
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.				
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.				
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores.				
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales "se inserten en políticas de inclusión.				
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.				
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.				
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.				
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").				
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1:Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.				
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.				
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.				
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.				
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.				
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.				
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.				
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.				
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.				
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.				
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.				
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.				
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.				
C2:Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.				
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.				
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.				
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.				
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.				
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.				
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.				
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.				
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.				
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.				
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.				
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.				
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.				
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.				

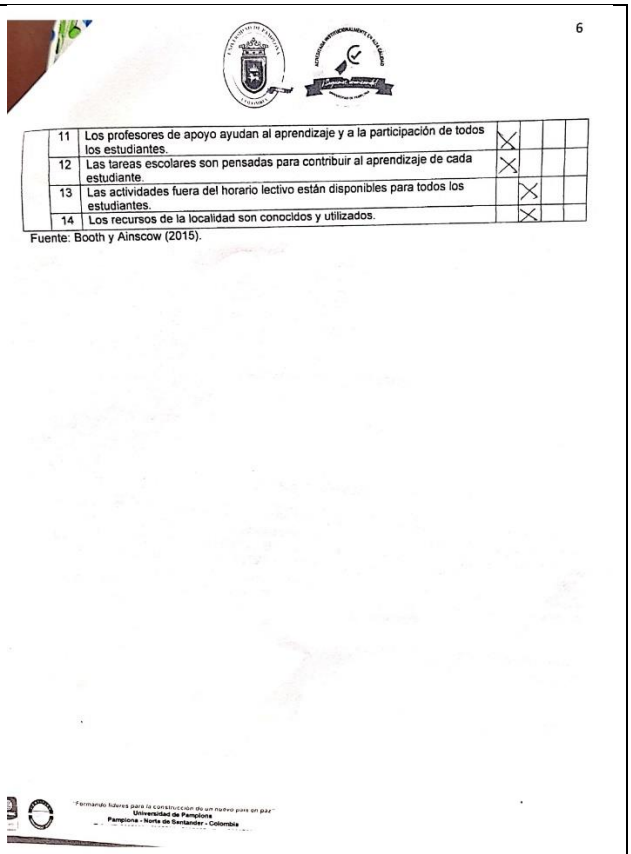
Fuente: Booth y Ainscow (2015).

Anexo 3. Carta autorización del colegio para hacer la investigación



5

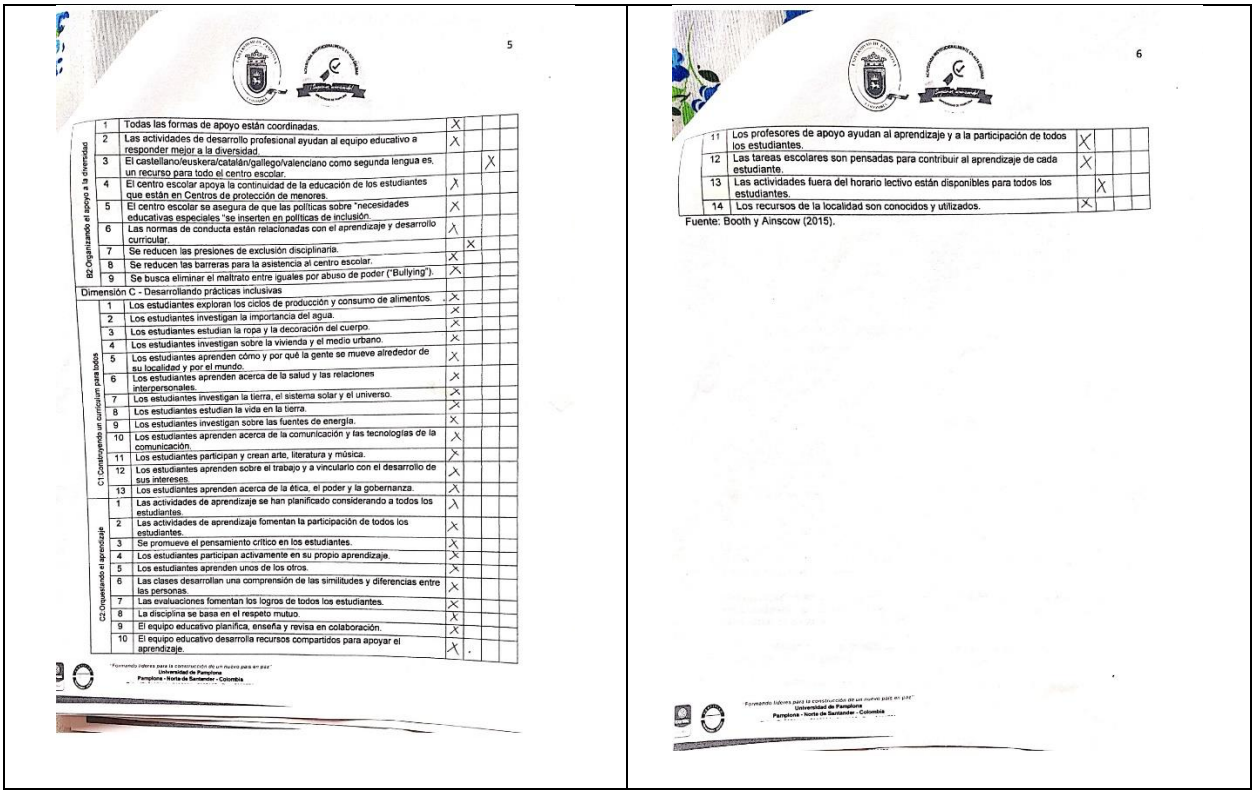
B2.Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	X			
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	X			
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.		X		
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores.	X			
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales "se inserten en políticas de inclusión.	X			
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	X			
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.		X		
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	X			
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	X			
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1.Construyendo un curriculum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	X			
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	X			
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.		X		
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.		X		
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.	X			
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	X			
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.		X		
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.		X		
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.		X		
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	X			
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	X			
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.		X		
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	X			
C2.Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	X			
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	X			
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	X			
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	X			
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	X			
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	X			
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	X			
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	X			
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	X			
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	X			



6

	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	X			
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	X			
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.		X		
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.		X		

Fuente: Booth y Ainscow (2015).



5

B2.Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	X		
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	X		
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es, un recurso para todo el centro escolar.			X
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores.	X		
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales "se inserten en políticas de inclusión.	X		
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	X		
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.		X	
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	X		
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	X		
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas					
C1 Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	X		
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	X		
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	X		
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	X		
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.	X		
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	X		
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	X		
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	X		
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	X		
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	X		
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	X		
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	X		
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	X		
C2 Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	X		
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	X		
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	X		
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	X		
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	X		
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	X		
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	X		
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	X		
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	X		
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	X		

"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia

6

	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	X		
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	X		
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.		X	
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	X		

Fuente: Booth y Ainscow (2015).

"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia

Docente 3

Instrumento Índice de Inclusión

Autor Booth y Ainscow (2015)

Implementación de Estrategia Pedagógica Basada en la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Grado Cuarto del Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís sede Santa Marta

Este instrumento ha sido diseñado para conocer el índice de inclusión educativa del grado cuarto de primaria del Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís sede Santa Marta. No es un test de inteligencia ni de personalidad con lo cual no hay respuestas correctas o erróneas. La información que se recoja con este cuestionario será tratada con toda la confidencialidad del caso.

Características sociodemográficas

Género Masculino Femenino

Edad

Grado escolaridad

Instrucciones. En las siguientes tablas va a encontrar varias afirmaciones, por cada fila hay 4 opciones, debes elegir la situación que te reporte más beneficios. No se puede elegir más de una casilla repetir dentro de una fila.

1 De acuerdo
2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
3 En desacuerdo
4 Necesito más información

Dimensión A - Creando culturas inclusivas	1	2	3	4

"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia

A1:Construyendocomunidad	1	Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.	1		
	2	El equipo educativo coopera entre sí.	1		
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente.		2	
	4	El Equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.	1		
	5	El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran.		2	
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.		2	
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.	1		
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.	1		
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género		2	
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.		2	
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.	1	2	
A2:Estableciendovalores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.	1		
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.	1		
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.		2	
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.		2	
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.		2	
	6	Los estudiantes son valorados por igual.	1		
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.	1		
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.		2	
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.		2	
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.		2	
Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas					
	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	1		
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	1	2	
	3	Los nombramientos y los ascensos son justos.		2	
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.		2	
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	1		
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	1		
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.		3	
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.		2	
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.		2	
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.		2	
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos		2	
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.		2	4
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.		2	4

"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia

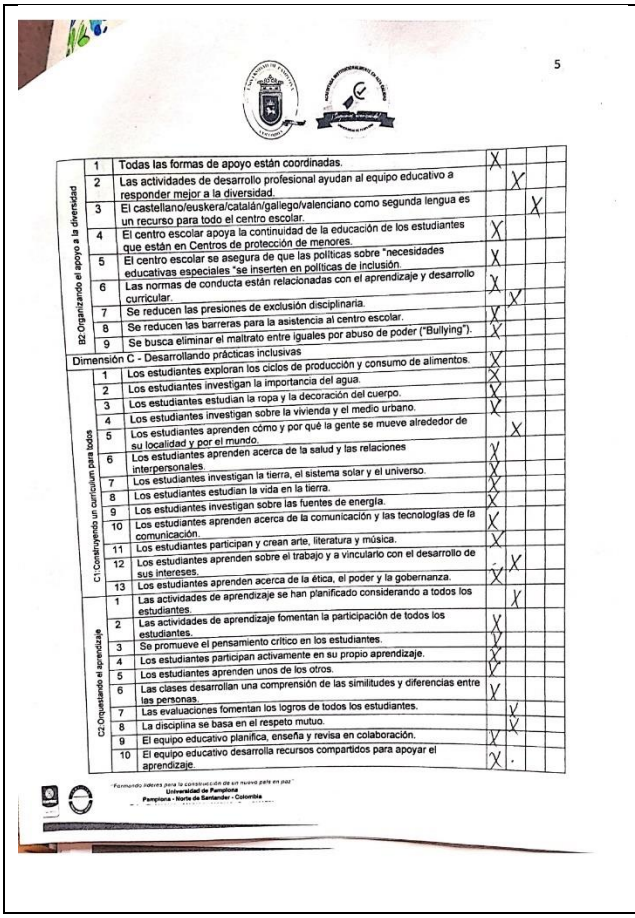
B2:Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.		2	
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.		2	
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.			4
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores.		2	
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales "se inserten en políticas de inclusión.	1		
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.		2	
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.		2	3
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.		2	
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").			4
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas				2	4
C1:Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.			4
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.		3	4
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.		2	
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.			4
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.		2	
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.		2	
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.			4
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.			4
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	1		
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.		2	
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.		2	
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.		2	
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.			
C2:Organizando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	1		
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	1		
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	1		
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	1		
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.		2	
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.		2	
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.		2	
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	1		
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.		2	
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.		2	

"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia

	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.		2	
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	1		
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.		2	
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.			4

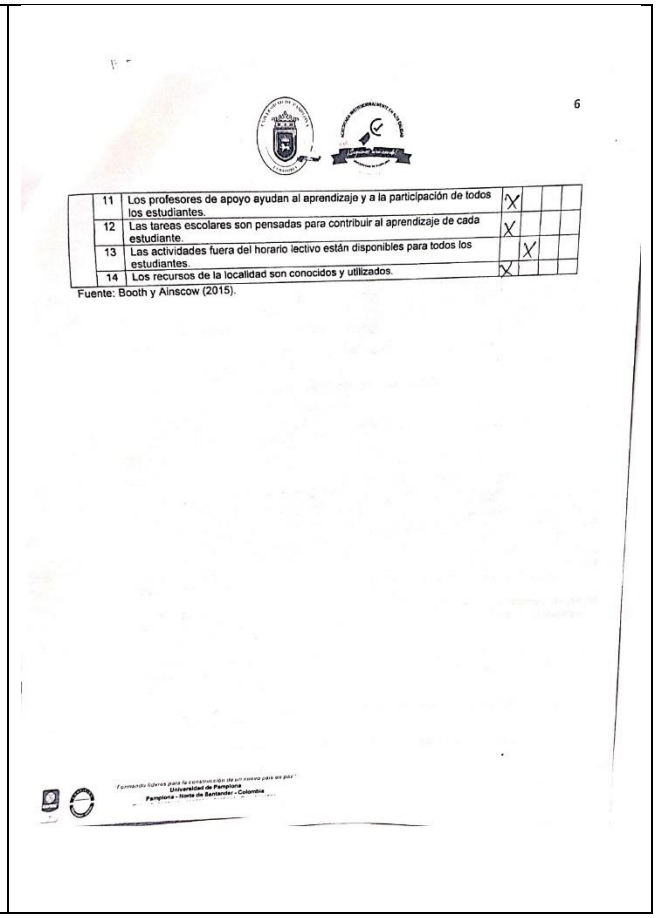
Fuente: Booth y Ainscow (2015).

"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia



5

B2 Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	X			
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.		X		
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.			X	
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores.	X			
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales "se inserten en políticas de inclusión.	X			
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	X			
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.		X		
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	X			
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	X			
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1 Construyendo un currículo para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	X			
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	X			
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	X			
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	X			
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.		X		
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	X			
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	X			
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	X			
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	X			
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	X			
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	X			
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.		X		
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	X			
C2 Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.		X		
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	X			
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	X			
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	X			
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	X			
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	X			
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.		X		
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.		X		
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	X			
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	X			



6

	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	X			
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	X			
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.		X		
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	X			

Fuente: Booth y Ainscow (2015).

Docente 5

3

Instrumento Índice de Inclusión

Autor Booth y Ainscow (2015)

Implementación de Estrategia Pedagógica Basada en la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Grado Cuarto del Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís sede Santa Marta

Este instrumento ha sido diseñado para conocer el índice de inclusión educativa del grado cuarto de primaria del Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís sede Santa Marta. No es un test de inteligencia ni de personalidad con lo cual no hay respuestas correctas o erróneas. La información que se recoja con este cuestionario será tratada con toda la confidencialidad del caso.

Características sociodemográficas

Género: Masculino / Femenino X

Edad: 54

Grado escolaridad: Universidad

Instrucciones. En las siguientes tablas va a encontrar varias afirmaciones, por cada fila hay 4 opciones, debes elegir la situación que te reporte más beneficios. No se puede elegir más de una casilla repetir dentro de una fila.

1 De acuerdo
2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
3 En desacuerdo
4 Necesito más información

Dimensión A - Creando culturas inclusivas	1	2	3	4

"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia

4

			1	2	3	4
A1.Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.	X			
	2	El equipo educativo coopera entre sí.	X			
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente.	X			
	4	El Equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.	X			
	5	El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran.	X			
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.	X			
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.		X		
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.	X			
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.	X			
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.	X			
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.	X			
A2.Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.	X			
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.	X			
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.	X			
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.	X			
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.	X			
	6	Los estudiantes son valorados por igual.	X			
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.	X			
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	X			
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.	X			
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.			X	
Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas						
B1.Organizando el apoyo a la diversidad	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	X			
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	X			
	3	Los nombramientos y los ascensos son justos.		X		
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.		X		
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	X			
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	X			
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	X			
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	X			
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.		X		
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.		X		
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos		X		
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.		X		
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	X			

"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia

5

			1	2	3	4
B2.Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	X			
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	X			
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.		X		
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores.		X		
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales "se inserten en políticas de inclusión.	X			
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	X			
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	X			
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	X			
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	X			
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1.Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.			X	
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	X			
	3	Los estudiantes investigan la ropa y la decoración del cuerpo.	✓			
	4	Los estudiantes estudian la vivienda y el medio urbano.	X			
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.	X			
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	X			
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	X			
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	X			
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	X			
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	X			
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	X			
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	X			
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	X			
C2.Organizando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	X			
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	X			
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	X			
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	X			
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	X			
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	X			
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	X			
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	X			
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	X			
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	X			

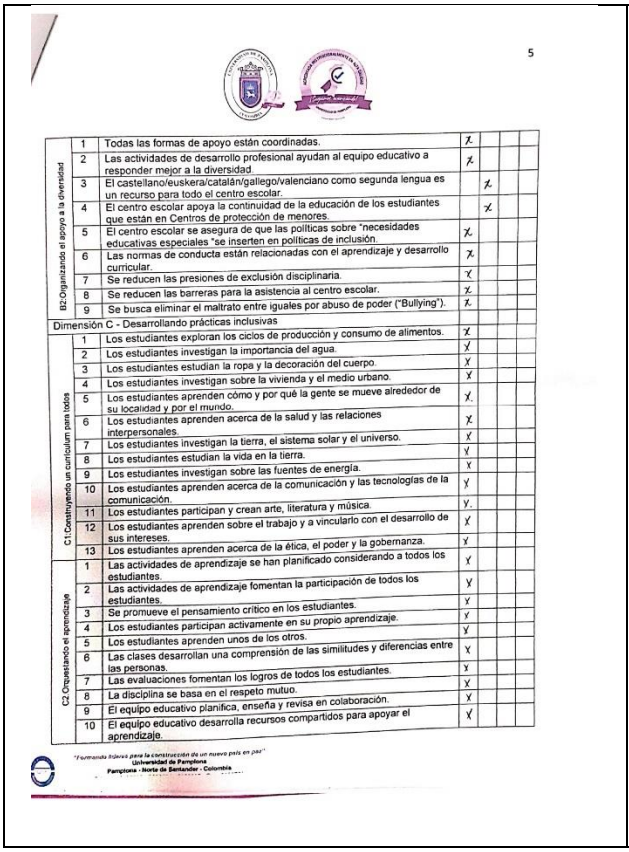
"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia

6

			1	2	3	4
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	X			
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	X			
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	X			
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.		X		

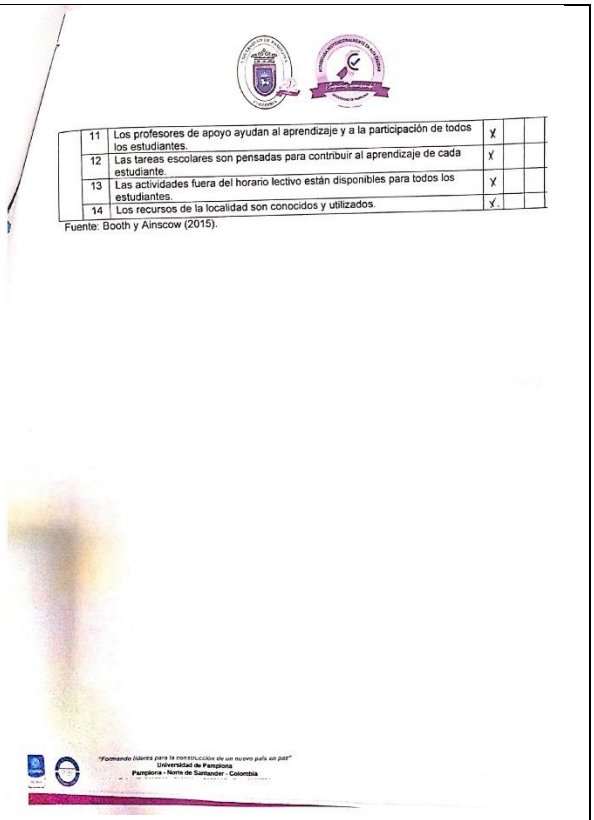
Fuente: Booth y Ainscow (2015).

"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia



5

B2.Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	X			
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	X			
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.		X		
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores.		X		
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales "se inserten en políticas de inclusión.	X			
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	X			
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	X			
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	X			
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	X			
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1.Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	X			
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	X			
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	X			
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	X			
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.	X			
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	X			
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	X			
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	X			
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	X			
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	X			
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	X			
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	X			
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	X			
C2.Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	X			
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	X			
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	X			
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	X			
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	X			
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	X			
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	X			
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	X			
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	X			
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	X			



	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	X			
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	X			
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	X			
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	X			

Fuente: Booth y Ainscow (2015).