

**EVALUACIÓN DIFERENCIAL: ESTRATEGIA DE VALORACIÓN PARA LA
LENGUA ESCRITA EN CONTEXTOS INCLUSIVOS EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICA ACCIÓN COMUNAL.
FUSAGASUGA CUNDINAMARCA**



**WESLPHERYHT GONZALEZ HERRERA
CLAUDIA LILIANA ROJAS ROJAS**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHIA
2019**

**EVALUACIÓN DIFERENCIAL: ESTRATEGIA DE VALORACIÓN PARA LA
LENGUA ESCRITA EN CONTEXTOS INCLUSIVOS EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICA ACCIÓN COMUNAL.**

FUSAGASUGA CUNDINAMARCA



WESLPHERYHT GONZALEZ HERRERA

CLAUDIA LILIANA ROJAS ROJAS

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

Asesora de Tesis:

LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRAN

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CHIA

2019

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

CHIA, 2018

Dedicatorias y Agradecimientos

A Dios todo poderoso te doy mil gracias por darme fortaleza, paciencia e iluminarme de sabiduría en el desarrollo de la tesis y por la protección durante los desplazamientos de Fusagasugá a Chía.

A mi familia del alma les dedico y agradezco con todo mi corazón, primero a mis padres Luz Mary y José Alirio quienes han confiado en mis capacidades, por acompañarme a todo momento y más en mi proceso de formación, por aportarme tanto al cumplimiento de mis sueños siempre dándome el apoyo y amor incondicional en todo momento mucho más en los de cansancio, a mis hermanos Glasjham, Jose S. y Jeny, por acompañarme y siempre darme ánimo para seguir adelante, a mis sobrinos que me entendieron por no compartir algunos momentos con ellos.

Al amor de mi vida, quien llena mi corazón, mi hermoso hijo IAN MAURITH por acompañarme, apoyarme y compartir conmigo los triunfos y las derrotas, por regalarme una sonrisa y un abrazo cuando me veía cansada durante el tiempo de estudio y así seguir adelante.

Gracias por el tiempo que me diste para cumplir este sueño.

Al Ministerio de Educación Nacional, por darme la oportunidad y su apoyo de capacitarme con las becas de maestría permitiendo como docente brindar a la niñez y juventud de Colombia una educación eficaz y de calidad.

A la Universidad de la Sabana y todos sus docentes por aportarme un sin número de aprendizajes y experiencias, que me han formado como una mejor persona y docente, además con sus exigencias realizaron aportes valiosos y novedosos para ser una excelente profesional mejorando mi práctica pedagógica.

A mi Asesora Luisa Fernanda Acuña Beltrán por su acompañamiento, enseñanzas y comprensión,

A una profesora especial, quien además de guiarme pedagógica, investigativa y teóricamente, me brindo el apoyo emocional para cumplir este logro.

A mis compañeras de la Sede Jordán Bajo y estudiantes por que hicieron parte de este estudio y sin su apoyo y colaboración no hubiese logrado el alcance del proceso de investigación y los resultados obtenidos.

Weslpheryht González Herrera

Dedicatorias y Agradecimientos

Agradezco a Dios, el apoyo incondicional de mi familia, especialmente a las orientaciones brindadas y puntuales de la docente Luisa Fernanda Acuña, a los estudiantes, partícipes del trabajo de tesis, a los docentes de la universidad de la Sabana, a la institución educativa municipal Técnica Acción Comunal, a mis compañeros de sede Gustavo Vega Escobar, el respaldo de las Instituciones del gobierno quienes hicieron posible realizar este estudio de maestría y a las sugerencias de los señores Jurados.

Le dedico este trabajo a Dios, mi familia y los lectores quienes tienen espíritu de buscar nuevas alternativas para mejorar en nuestro quehacer docente.

Claudia Liliana Rojas Rojas

Resumen

Al hablar de inclusión, se piensa en todo el proceso social y académico que esto acarrea y como implementarlo de la mejor manera. En el proceso social los actores que intervienen en la educación, acatan, algunos con displicencia, la normatividad que rige sobre la inclusión, pero es en el proceso académico donde surge las inquietudes sobre que estrategias pedagógicas y evaluativas son más aptas para estudiantes en condición de discapacidad intelectual o dificultad de aprendizaje, preocupándose aún más, cuando se tratan de estrategias para la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad del ciclo I, generando en algunos docentes el interés y en otros levantando barreras.

El propósito de esta investigación es recoger la información de estudiantes, docentes, padres de familia y expertos frente al tema para a partir de estas, poder plantear una propuesta de estrategias pedagógicas y evaluativas desde la perspectiva diferencial que responda a las necesidades de todos los involucrados y que incluya la innovación utilizando las secuencias didácticas como insumo enriquecedor de los procesos pedagógicos.

Palabras clave: inclusión, estrategias pedagógicas, estrategias evaluativas, enfoque diferencial, discapacidad intelectual, dificultades de aprendizaje, lectura, escritura, oralidad, secuencias didácticas.

Abstract

When talking about inclusion, we think about the whole social and academic process that this entails and how to implement it in the best way. In the social process, the actors involved in education comply, some with indifference, the regulations that govern inclusion, but it is in the academic process that concerns arise about which pedagogical and evaluative strategies are more suitable for students in a situation of intellectual disability or learning difficulty, worrying even more, when dealing with strategies for the teaching of reading, writing and orality of cycle I, generating in some teachers the interest and in others raising barriers.

The purpose of this research is to collect information from students, teachers, parents and experts on the subject, so that they can propose a pedagogical and evaluative proposal from a differential perspective that responds to the needs of all involved. and that includes innovation using the didactic sequences as enriching input of the pedagogical processes.

Key words: Inclusion, pedagogical strategies, evaluative strategies, intellectual disability, learning difficulties, reading, writing, orality, didactic sequences.

Tabla de Contenido

Introducción.....	1
1. Marco General	5
1.1 Justificación.....	5
1.2 Antecedentes del problema de investigación	7
1.2.1 Análisis del Sistema institucional de evaluación.....	9
1.3 Estado del arte	12
1.3.1 Trabajos de investigación a nivel internacional.....	12
1.3.2 Trabajos de investigación a nivel nacional.	16
1.3.3 Trabajos de investigación a nivel local	21
1.4 Definición del problema	24
1.4.1 Pregunta de investigación	24
1.5 Objetivos	24
1.5.1 Objetivo General	24
1.5.2 Objetivos Secundarios.....	24
2. Marco Conceptual.....	25
2.1 Referentes teóricos	25
2.1.1 La inclusión escolar	27
2.1.2 Población con discapacidad intelectual.....	33
2.1.3 Población con dificultades de aprendizaje	36
2.1.4 Estrategias Pedagógicas	38
2.1.4.1 <i>Adecuaciones Curriculares</i>	41
2.1.4.2 <i>Configuraciones Didácticas</i>	45
2.1.4.2.1 <i>Secuencias Didácticas</i>	46
2.1.4.3 <i>Lengua escrita: La escritura, la lectura y la oralidad</i>	50
2.1.5 Evaluación pedagógica	57
2.1.5.1 <i>Estrategias de Evaluación</i>	59
2.1.5.1.1 <i>Evaluación diferencial en los procesos de inclusión educativa</i>	62
3. Enfoque Metodológico.....	67
3.1 Enfoque.....	67
3.2 Diseño de investigación.....	68
3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	69

3.3.1	Entrevista	69
3.3.2	Encuesta	70
3.3.3	Análisis documental	70
3.3.4	Diario de campo	71
3.4	Población.....	72
3.4.1	Sede Rural Jordán Bajo.....	72
3.4.2	Sede Urbana Gustavo Vega	73
3.5	Categorías de análisis.....	75
3.6	Desarrollo de los ciclos de reflexión en el proceso de Investigación – acción	76
3.6.1	Fase 1: Inicio y diseño.....	76
3.6.2	Fase 2: Intervención	117
3.6.3	Fase 3: Reflexión de las categorías y sus efectos.....	150
4.	Hallazgos	153
4.1	La inclusión escolar de población con discapacidad intelectual sinónimo de exclusión y de mayor acción y desgaste laboral para los docentes.	154
4.2	Atención diferencial, condición fundamental para la apertura, acogida y hospitalidad de la población con discapacidad intelectual y con dificultades de aprendizaje.	155
4.3	Ausencia de un currículo desde la perspectiva flexible al alcance y servicio de los educandos con discapacidad intelectual.	157
4.4	La inclusión escolar se caracteriza por una baja corresponsabilidad familiar.	158
4.5	Hallazgos relacionados con la etapa de intervención de acuerdo con las secuencias didácticas	160
4.6	La discapacidad intelectual es una condición y las dificultades de aprendizaje situaciones superables y no un obstáculo.	161
4.7	Las secuencias didácticas posibilitan la potenciación de los educandos con DI y DA en los procesos de oralidad, lectura y escritura como en el quehacer del maestro	162
4.8	La perspectiva de flexibilización curricular: una apuesta pedagógica que posibilita la inclusión escolar.	164
4.9	Hallazgos a partir de la visibilización de las secuencias didácticas con los educandos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje	166
5	Conclusiones y Prospectiva.....	170
5.1	Conclusiones	170
5.2	Prospectiva.....	173

Referencias 176

Índice de Figuras

Figura 1: Árbol de problemas para la investigación	8
Figura 2 Esquema de Referentes teóricos	26
Figura 3 Estructura de Secuencia Didáctica Según Díaz-Barriga.....	48
Figura 4 Estructura de Secuencia Didáctica	50
Figura 5 Esquema de Lengua escrita.....	53
Figura 8 Modelo de investigación-acción de Lewin interpretado por Elliot (1993).	69
Figura 9 Esquema de Categorías	76

Índice De Tablas

Tabla 1 <i>Técnicas e instrumentos de evaluación</i>	61
Tabla 2 <i>Técnicas e instrumentos de evaluación para estudiantes con D.I o D.A</i>	66
Tabla 6 <i>Fases de la investigación</i>	76

Introducción

A lo largo de la historia se han presentado concepciones y mitos sobre el desempeño y capacidades de las poblaciones en condición diferente a la regular y en particular de las poblaciones con discapacidad intelectual, desde el punto de vista de sus habilidades, alcances, proyecciones determinando que ellos eran incapaces de aprender ya que su desempeño máximo consistía en adquirir destrezas para desarrollar algunas manualidades, que si se permitía su acercamiento a las personas “normales” se corría el riesgo de contagiarse de la discapacidad (frase expresada por habitantes de la vereda Jordán Bajo al no matricular los niños en la escuela), o si se admitían en la sociedad se tendrían personas violentas y difíciles de controlar. Estos mitos y otros más fueron las principales causas para que a esta población se le negara la posibilidad de acceder a aprendizajes de tipo formal como la lectura, la escritura o las matemáticas, o si se les llegaba a aceptar en una escuela no se les tuviera en cuenta para los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Steenlandt, 1991)

Actualmente, según resultados de investigaciones educativas y pedagógicas y experiencias significativas que atienden a poblaciones escolares con discapacidad intelectual, se ha podido identificar que la mayoría de estudiantes bajo esta condición tienen un potencial que le permite al docente construir conocimientos con ellos, promover la formación artística, lograr interacciones sociales, fomentar actividades deportivas, entre muchas otras, según sus capacidades y potencialidades; al igual que es posible enseñarles teniendo en cuenta las formas como aprenden, los apoyos que requieren y sobre todo los estilos y ritmos de aprendizaje. (Zavaleta, 2016)

Esta realidad se da gracias a escenarios educativos que se han dado a la tarea de abrir espacios y tener actitud de bienvenida, es por ello que se alude en el contexto escolar como una institución de carácter inclusivo. Una institución inclusiva, es abierta a la diversidad, que educa en el respeto por las diferencias individuales teniendo en cuenta las características de los grupos, la que lleva a diseñar, poner en marcha y evaluar propuestas que se distinguen al contar con un currículo flexible y abierto que considera las particularidades, necesidades e intereses de sus estudiantes. Sería prácticamente imposible garantizar un proceso de inclusión en un contexto escolar donde aún se tiene la idea de un currículo rígido en sus logros, contenidos, metodología, procedimientos de enseñanza y una evaluación punitiva (que implica sanción). (Begué & Bedoya, 2010)

En vista de lo anterior, la presente investigación va dirigida a la evaluación diferencial como una estrategia de valoración para la lengua escrita en contextos inclusivos apoyada con estrategias pedagógicas de perspectiva diferencial en la Institución Educativa Municipal Técnica Acción Comunal Sede Rural Jordán Bajo y la Sede Gustavo Vega Escobar, para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela inclusiva, y así disminuir las diferentes barreras pedagógicas y didácticas, las cuales tienen diferentes orígenes: sociales, culturales, físicos, cognitivos, psicológicos; que presentan los estudiantes y comprender los ritmos y estilos de aprendizaje, que influyen de manera significativa en la escritura y comprensión lectora.

Para que se observe un cambio efectivo dentro de la manera de evaluar a los estudiantes, es necesario, propuestas de evaluación que permita reconocer e identificar las dificultades de enseñanza de los docentes como la de los aprendizajes de los estudiantes, que ofrezca un medio de valoración diversa e incluyente, al igual que los docente puedan realizar una evaluación justa y equitativa frente a los logros de los estudiantes pues el ideal es conocer tanto los aspectos

negativos como los positivos frente al tema o proceso que se esté desarrollando en el aula, en nuestro caso la lengua escrita, esta evaluación favorecerá la inclusión del estudiante y su familia dentro de un adecuación curricular benéfica para los diferentes actores de la educación.

Este proyecto de investigación, para su desarrollo parte de una pregunta: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas y evaluativas desde la perspectiva diferencial que favorecen la valoración para la lengua escrita en educandos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje en la Institución Educativa Municipal Técnica Acción Comunal en estudiantes de la Sede Rural Jordán Bajo y de la sede Gustavo Vega? Para lo cual desde el punto de vista metodológico se acude al enfoque cualitativo y a la Investigación acción, en tanto posibilita la reflexión y transformación de las concepciones y prácticas, en primera instancia de las propias investigadoras, luego de los demás docentes.

Uno de los problemas más graves de las instituciones, a través de la historia, ha consistido en un modelo educativo tradicional donde la evaluación evidentemente sumativa, mide mediante exámenes, lo que los estudiantes han aprendido, calificando el nivel en el que se encuentran, además exigiendo a la escuela la responsabilidad del rendimiento de sus estudiantes sin importar el proceso de avance individual, en ningún momento se busca una adecuación en el currículo, en la metodología evaluativa, en un tipo de evaluación específico mejorando la enseñanza-aprendizaje, agravando la situación cuando se presenta un aula inclusiva. Esta idea, de evaluación estandarizada, queda muy lejos de conseguir una educación inclusiva, y si favorece el fracaso escolar, agravando la situación cuando el sistema evaluativo solamente es sumativo determinando quiénes son los “buenos” y quiénes son los “malos”.

La evaluación es pieza clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que favorece la idea de la mejora continua, la revisión constante que es parte de la metacognición, permite conseguir lo mejor del estudiante y del docente, siendo consciente de su proceso y de la diversidad, da sentido al esfuerzo realizado, evitando que el objetivo primordial sea la aprobación de exámenes y memorización de conceptos, permitiendo comprender que el “error” es parte del aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, no ha sido fácil la consulta sobre evaluación para un aula con estudiantes que presentan características particulares, consultas que presenten la evaluación diferencial como estrategia de valoración en aula inclusiva. Desde el punto de vista internacional y nacional, cuando se habla de evaluación diferencial se remiten a diferentes procesos de un área específica en varias profesiones, pero hablar o tener información de evaluación diferencial en educación o en pedagogía es muy poco lo que se ha encontrado. Siendo esto una categoría principal en esta investigación.

Al igual que la evaluación es importante mejorar las estrategias asociadas al proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que son muchos los estudiantes, que tras comprender perfectamente conceptos en clase, tienen dificultades para recuperar o aplicar la información en determinados momentos, por ello es importante el uso de metodologías activas, donde “aprendan haciendo”, transformando la comprensión en aprendizaje, y de esta manera generando “conocimiento”.

Es relevante decir que este trabajo investigativo se compone de varios capítulos, iniciando por un marco general que consta de una justificación, antecedentes del problema a investigar, también se encuentra la definición del problema que incluye la pregunta de investigación y los objetivos, tanto el general como los secundarios.

En el siguiente capítulo se describe el marco conceptual donde se encuentra una revisión bibliográfica detallada de los referentes teóricos plasmando los conceptos de: inclusión escolar el cual se compone de población con discapacidad intelectual y población con dificultades de aprendizaje, se prosigue con las estrategias Pedagógicas y dentro de ellas están las adecuaciones Curriculares apoyándose con configuraciones Didácticas, estas a su vez presentan las secuencias Didácticas; otro de los conceptos de gran importancia son la lengua escrita teniendo en cuenta la escritura, la lectura y la oralidad como procesos fundamentales, continuando con nuestro tema clave que es la conceptualización de estrategias de evaluación, continuando con la evaluación pedagógica que da una explicación de cómo se relaciona directamente con la didáctica y cómo se entiende en el caso del lenguaje., cuales son responsabilidades de los niveles territoriales para la evaluación educativa y por último como es la evaluación diferencial en los procesos de inclusión educativa.

Continuando en la presentación del trabajo investigativo, otro capítulo es el aparte metodológico, que contiene el enfoque investigativo, el diseño de la investigación, la descripción de la población objeto de estudio, las categorías de análisis, las técnicas e instrumentos que permiten la recolección de información necesaria para el análisis e interpretación de datos y las fases y ciclos de reflexión desarrolladas en este estudio. Como capítulo final se presentan los hallazgos y conclusiones, los cuales dan un aporte a futuras investigaciones que tengan esta línea de estudio.

1. Marco General

1.1 Justificación

Es un hecho que en la condición humana existen las diferencias desde muchos puntos de vista como intereses personales, gustos e historias de vida, estas particularidades también se pueden observar en las formas y estilos de aprendizaje, la velocidad para realizar operaciones lógicas, la manera de como retienen información o la memorizan; recalando así la heterogeneidad en nuestra sociedad. Esta diversidad también es palpable en un salón de clases al observar ámbitos variados en cada uno de los estudiantes (sociales, culturales, intelectuales, afectivos, comunicativos, lingüísticos y muchos otros), ámbitos que son determinantes en el quehacer pedagógico del docente frente a la creatividad, el desarrollo de metodologías pedagógicas, multiplicidad en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, flexibilización en los ritmos y estilos de aprendizaje y sobre todo la forma de evaluar a sus estudiantes.

Es por lo anterior, que esta investigación se realiza con el propósito de aportar al reconocimiento del uso de estrategias pedagógicas y evaluativas desde la perspectiva diferencial por parte de los docentes, como elementos necesarios para el buen desarrollo de enseñanza y aprendizaje en el aula que atiende estudiantes en condición de discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje en el primer ciclo de educación primaria, cuyos resultados podrán relacionarse en una propuesta para ser incorporada en la educación impartida en el aula, ya que se estaría demostrando que el uso de las secuencias didácticas y la evaluación diferencial mejoran el nivel de enseñanza impartida a los estudiantes teniendo en cuenta sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Otro aporte de este trabajo es dar respuesta a las instituciones educativas con inclusión de saber si el sistema de evaluación institucional logra cubrir, con los criterios que se plantea, la eficacia en la evaluación de estudiantes con D.I o D.A y si la calidad de los procesos involucrados resulta adecuada, del mismo modo se requiere institucionalmente en lo conceptual

y pedagógico de ajustes en los criterios de ingreso, de evaluación del desempeño académico y promoción, asumidos desde la perspectiva diferencial. También es necesario tener conocimiento de las necesidades y potencialidades de cada estudiante, para así saber cuáles son los requerimientos educativos que van a beneficiar el aprendizaje y la enseñanza, por eso es importante que la evaluación se centre en cada estudiante de una manera diferencial, sin perder su sentido general, es decir que se debe considerar las capacidades, potencialidades y desarrollo del pensamiento de cada estudiante teniendo en cuenta su particularidad, su esfuerzo y su deseo de aprender y formarse para la sociedad.

De igual manera otro alcance es el de elaborar y aplicar las secuencias didácticas y la evaluación diferencial para el desarrollo de los procesos de oralidad, lectura y escritura en los escolares con DI y DA en estudiantes de primer ciclo de primaria, una vez que sean demostrados su validez y confiabilidad podrán ser utilizados en otros trabajos de investigación y en otras instituciones educativas. Así mismo es necesario de contar con bases conceptuales frente a formas de enseñanza, estrategias pedagógicas y de evaluación diferencial para resignificar permanentemente el ser y el quehacer del maestro que se debe enfrentar a un aula diversificada.

1.2 Antecedentes del problema de investigación

Para dar inicio a los antecedentes del problema se desarrolló la técnica del árbol de problemas, la cual es un método participativo que facilita la identificación y organización de las causas y consecuencias de un problema, donde el tronco del árbol es el problema central, las raíces son las causas y la copa los efectos y consecuencias. Por tal motivo “La lógica del árbol es que cada problema es consecuencia de los que aparecen debajo de él y, a su vez, es causante de los que están encima, reflejando la interrelación entre causas y efectos” (Martínez & Fernández,

S.f) p.2. Es así como se desarrolló el árbol de problemas del trabajo investigativo que se presenta:

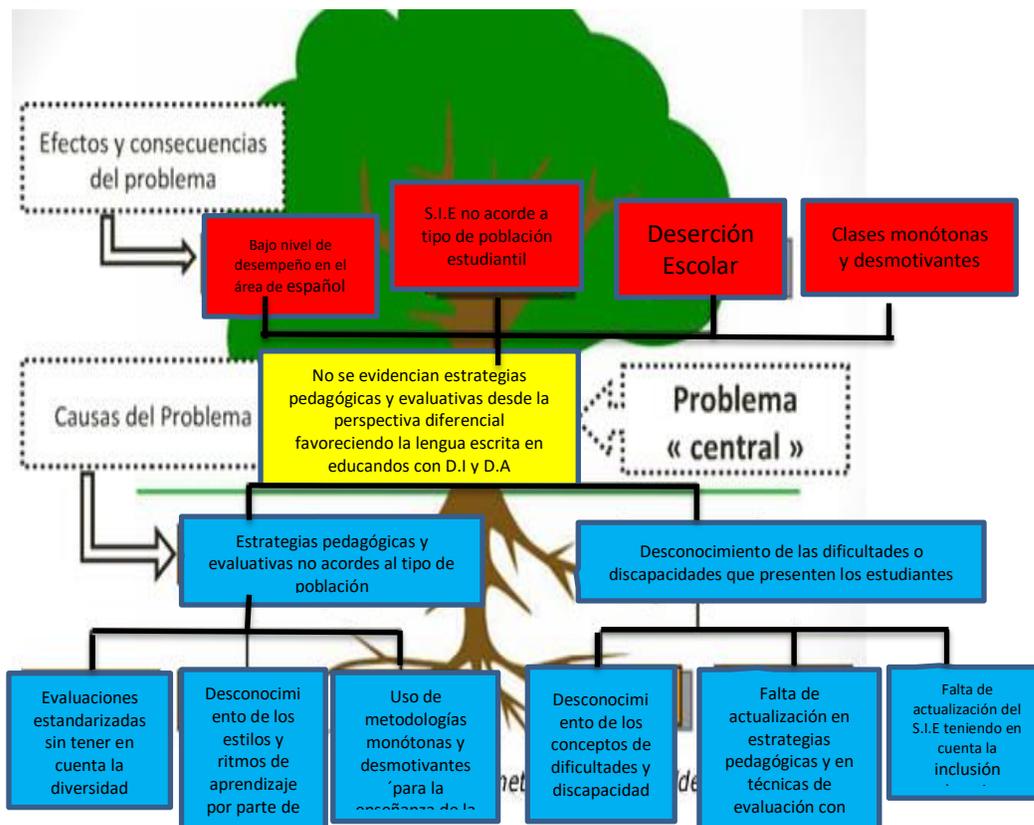


Figura 1: Árbol de problemas para la investigación

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la Figura 1. se puede analizar que los docentes adolecen del conocimiento de las dificultades o discapacidades que presenten sus estudiantes al igual que de estrategias pedagógicas y evaluativas no acordes al tipo de población que atienden, aunque utilizan metodologías pedagógicas estas son monótonas y desmotivadoras para la enseñanza de la lengua escrita, las evaluaciones son estandarizadas y no tienen en cuenta la diversidad en el aula, con relación a la gestión académica, el sistema institucional de evaluación (S.I.E) no se encuentra actualizado acorde a lo estipulado en las últimas legislaciones que reglamentan la evaluación en el aula inclusiva.

Complementando a lo anterior, se evidencia que en la educación regular hay vacíos e incongruencias relacionadas con los desempeños de los educandos en los procesos cruciales como son la lectura y la escritura, y en el caso de las poblaciones con D.I y D.A se agrava la situación, ya que en ocasiones, como se dijo anteriormente, el docente desconoce estrategias pedagógicas y evaluativas diferenciales acordes a las necesidades y particulares.

Es importante aclarar que la Prueba Saber para grado tercero evalúa dos competencias, la primera que constituye la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, y la segunda abarca la producción de textos escritos, la manera como el estudiante selecciona las estrategias discursivas para producir sentido y dar unidad al escrito, al igual que conocer el uso y el funcionamiento de la lengua de manera que responda a las necesidades de comunicación (exponer, narrar, argumentar, entre otras). Al igual que las otras pruebas, esta tampoco permite un análisis de evaluación diferencial que tenga en cuenta las singularidades de cada sede.

1.2.1 Análisis del Sistema institucional de evaluación

En el S.I.E de la I. E. M Técnica Acción Comunal, se puede analizar un referente conceptual y procedimental sobre la Evaluación, el que hacer pedagógico de los docentes, pero poco se tiene en cuenta la evaluación para los estudiantes con discapacidad en algunos de sus artículos. Como se observa en la siguiente definición de evaluación en el S.I.E:

El conjunto de juicios valorativos sobre el avance en la adquisición de los conocimientos, y el desarrollo de las capacidades y de los valores de los educandos

como el resultado de los procesos de enseñanza- aprendizaje. (Institucion Educativa Técnica Acción Comunal , 2015)

Cabe notar que en esta definición no se concreta un concepto más amplio que abarque una evaluación para todos y todas, de igual manera se puede observar en otro artículo del S.I.E. “El sistema institucional de evaluación de nuestra Institución Educativa está fundamentado en el criterio de "Evaluar por Competencias”. (Institucion Educativa Técnica Acción Comunal , 2015), concluyendo así, que no se evidencia una reflexión frente a la diversidad estudiantil que tenga en cuenta la discapacidad cognitiva y las dificultades de aprendizaje.

Dentro del S.I.E de la Institución Educativa se menciona que el enfoque metodológico es constructivista y la evaluación tendrá en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, respetando la diferencia y diversidad de los estudiantes, pero al observar el quehacer educativo, en el desarrollo de los planes de área, no se evidencia apropiación de lo estipulado en el S.I.E, el desarrollo de las clases son de carácter tradicional y la evaluación se limita solamente a ser un examen periódico.

Al realizar la observación y el análisis de los resultados de las pruebas externas que presentan los estudiantes y el sistema institucional de evaluación de la I.E objeto de estudio de esta investigación, se decide indagar por la noción que tienen los docentes frente al concepto de inclusión, discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje, también sobre el conocimiento de estrategias pedagógicas y evaluativas diferenciales y como las utilizan en el proceso de lengua escrita, la comprensión de la definición de lengua escrita (oralidad, lectura y escritura), la perspectiva conceptual que tienen los docentes y los estudiantes frente a la evaluación y las formas de evaluar, los sentimientos que generan los momentos de lectura, escritura y evaluación de las mismas en los estudiantes, y el concepto de evaluación diferencial que tienen los docentes; por tal motivo, se diseñaron y aplicaron algunos instrumentos de recolección de información para

el diagnóstico como: Entrevista a docentes, encuesta a docentes y estudiantes, encuesta a padres de familia y la observación directa de clase. (ver anexo 1, 2,3 ,4 y 5)

Basado en los resultados encontrados de los instrumentos de diagnóstico utilizados para esta investigación se puede inferir que:

- Los docentes no enuncian en los diálogos de las entrevistas o en las respuestas de la encuesta que utilizan, el modelo pedagógico implementado en la Institución que es el Constructivista evidenciando la incoherencia entre las prácticas educativas y la evaluación, las clases siguen siendo muy tradicionales.
- No se observa que los docentes tengan claros los criterios de evaluación y estos no son dados a conocer a los estudiantes, al igual que no se evidencian como y donde registran las adecuaciones curriculares.
- Hay confusión entre los conceptos de Discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje, encontrando que poco reconocen las características y las estrategias más óptimas para enseñar a estudiantes con discapacidad Intelectual o con dificultades de aprendizaje.
- Los docentes desconocen el término de Evaluación diferencial y creen necesario capacitación frente a temas relacionados con estrategias pedagógicas innovadoras, estrategias de evaluación, tipos de evaluación e instrumentos.
- Las estrategias utilizadas para la enseñanza de la lengua escrita son tradicionales y poco motivadoras para el aprendizaje.
- No se tiene en cuenta en el proceso de evaluación los pre-saberes o la retroalimentación, centrándose en desarrollar algunos instrumentos de evaluación.

- El desarrollo de la lengua escrita (lectura, escritura y oralidad) en estudiantes con discapacidad intelectual o con dificultad de aprendizaje no es fácil, y más difícil es realizar una evaluación que sea acorde a sus capacidades.
- Los padres de familia poco colaboran en la lectura con sus hijos o con los trabajos de refuerzo dejados para la casa (caso específico de la Sede Jordán Bajo).

1.3 Estado del arte

El estado del arte describe las investigaciones más recientes que sobre un tema en específico se han realizado, por ello en el presente capítulo se realizó un proceso de rastreo y mapeo de producciones intelectuales relacionadas con la evaluación diferencial desde el ámbito internacional y nacional, buscando en ellas aspectos relevantes, avances o vacíos frente al tema que nos atañe en este proyecto.

1.3.1 Trabajos de investigación a nivel internacional.

A nivel internacional se encontraron varios trabajos de investigación que aportan sobre procesos de educación inclusiva en instituciones de educación, al igual que otros trabajos que desarrollan el tema de estrategias pedagógicas y evaluativas para aula regular o inclusivas.

La siguiente tesis llamada “Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4o ESO en la comunidad autónoma de la Región de Murcia” es desarrollada por José Monteagudo Fernández en el año 2014, cuya población objeto de estudio está compuesta por 843 docentes de Geografía e Historia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia al igual que 50 inspectores educativos que ejercen su labor de asesoramiento, orientación y control dentro de la misma institución. Esta investigación propone que la evaluación es un elemento clave del

proceso de enseñanza-aprendizaje, y busca averiguar , la naturaleza y las características de las evaluaciones que llevan a cabo los docentes, al igual que describir las practicas evaluadoras que se desarrollan. El autor concluye en su estudio que los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes se evalúa es el conocimiento de datos , fechas, conceptos genéricos y abstractos, pero no la manera de buscar, procesar y emplear estos datos y mucho menos la actitud tomada frente a la temática o ante el aprendizaje, no hay instrumentos novedosos que sirvan para evaluar el desempeño de los estudiantes , más allá de los cuadernos y trabajos tradicionales, hay resistencia al cambio por parte de los docentes frente a nuevas prácticas de evaluación.

(Monteagudo, 2014)

Compartiendo la anterior, pero con énfasis en la evaluación de la escritura, se encuentra la tesis llamada “la evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar” ha sido realizado por un equipo de investigación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona compuesto por varios investigadores, pero sus directoras fueron Anna Camps Mundó y Teresa Ribas Seix. Esta investigación aporta a este estudio la explicación de cómo las secuencias didácticas son un modelo de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, es un marco didáctico que permite que se desarrollen los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje analizados y que dejan un espacio central para la evaluación formativa como mecanismo que interrelaciona la enseñanza aprendizaje como regulador y autorregulador. Una de las conclusiones que más relevancia presento fue que la característica-más importante de la evaluación formativa es que es un proceso de observación, explicitación y análisis que debe servir para que tanto alumnos como profesores puedan conocer y comprender cómo cada alumno avanza en su proceso de escritura. (Camps & Ribas, 2014)

Continuando con la línea de evaluación, esta investigación llamada “Evaluación de los aprendizajes de alumnos de Educación primaria, para su acreditación y promoción escolar” su autor es Noé Martínez González, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, año 2013, la cual aporta a este estudio sobre terminologías la evaluación, como: el papel del docente en este proceso, la evaluación autentica, las rúbricas, la evaluación y los sujetos participantes, características psicoevolutivas del alumno de educación primaria, los canales del aprendizaje, el perfil del docente de educación primaria, y los modelos de enseñanza, estos temas, al igual que en sus conclusiones comparte algunas que se presentan en esta investigación como: se necesita una capacitación continua del docente, el método de enseñanza debe estar articulado con una forma de evaluación específica y con instrumentos adecuados como el portafolio, las rubricas como trazos del proceso de evaluación, incluyendo el registro de las acciones ejecutadas por el alumno, el registro de observación y la lista de cotejo. (Martínez N., 2013)

La investigación “Análisis del uso de los procedimientos de evaluación continua, en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por los maestros de educación primaria en Perú” escrita por Delicia Gamarra Cortez, de la Universidad Complutense de Madrid, año 2016, es desarrollada en Perú, un país con brechas de desigualdad, exclusión y discriminación. Es así que la investigadora encuentra que el docente de educación primaria tiene muchas dificultades en su nivel de formación pedagógico, y se encuentra generalmente con problemas para evaluar y orientar a los alumnos para que mejoren su conocimiento, sobre todo quienes presentan las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, se deduce la necesidad de trabajar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación que va ligada al aprendizaje, por ello busca analizar el uso de los procedimientos de evaluación continua por los maestros de Educación Primaria para valorar y orientar en el proceso de aprendizaje de los

alumnos, que tipo de evaluación usan, técnicas e instrumentos. Dada la terminología usada en esta tesis y el objetivo de la misma, se utiliza como apoyo al tener como referente los conceptos tratados y la conclusión de que, si un docente conoce y aplica eficazmente la evaluación, esto ayudara a un mejor desempeño en la enseñanza –aprendizaje. (Gamarra, 2016)

Desde el mismo punto de vista de la evaluación, pero con la especificación de la evaluación hacia estudiantes con dificultades de aprendizaje, se encontró esta investigación con el título: “La evaluación inclusiva como respuesta a las dificultades en el aprendizaje” cuyos autores Naranjo Llanos y Jiménez Perales de la Universidad de Vic, Catalunya España, del año 2014. La investigación se realizó analizando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación a 21 grupos de alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (16 años). Estos 21 grupos corresponden a cuatro Institutos de Educación Secundaria. Esta investigación encontró que las prácticas evaluativas constituyen un componente peculiar de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con características propias, y que presenta, para su diversificación y adaptabilidad, dificultades específicas, también que es necesaria la adaptación del currículum desde lo menos significativo a lo más significativo, empezando por los componentes relacionados con la metodología y la evaluación para pasar posteriormente a aquellos relacionados con el qué enseñar. (Naranjo & Jiménez, 2014)

Por su parte, la investigación “Diseño de un programa de formación docente para la atención de las necesidades educativas especiales” con autoría de Sukja Lee, Universidad Pontificia Universidad Católica Del Ecuador del año 2018, aporta a este estudio, en una de sus conclusiones de tesis, que se debe proporcionar un sistema de evaluación adecuado para catalogar el nivel de necesidades educativas especiales y el rendimiento escolar de cada uno de los estudiantes. El currículum debe basarse en la educación individualizada y debe centrarse en las

características de cada tipo de necesidades educativas especiales. El trabajo en equipo, los materiales de entrada y las condiciones educativas destinadas a satisfacer las necesidades educativas deben respaldar el plan de estudios., incluyendo, además la importancia de formar los docentes que tengan en sus aulas estudiantes con N.E.E. (Lee, 2018)

En la tesis “Evaluación de aprendizajes de alumnos con trastorno de déficit atencional con y sin hiperactividad y que asisten a colegios con proyectos de integración a partir de la opinión de docentes y coordinadoras del proyecto de integración” de Macarena Matus De La Parra Yelincic, de Pontificia Universidad Católica De Chile, 2015, trata el tema de evaluación diferenciada dedicándole un espacio dentro de su estudio, explicando la definición y sus requerimientos, concluyendo en su tesis que: la Evaluación Diferenciada requiere de estrategias metodológicas precisas destinadas a registrar indicios claros sobre un proceso tan complejo e individual como lo es la evaluación de aprendizajes. Otra conclusión frente a la E.D corresponde a sus características pues esta presenta diferencias de las demás evaluaciones en relación a su formato, privilegiando el uso de imágenes, complejidad, el tiempo en que se aplica, las instrucciones dadas a los alumnos, las que pueden ser más cortas y es el docente el encargado de verificar su comprensión y, por último, la posibilidad que los alumnos verbalicen oralmente sus respuestas si de forma escrita no lograron los objetivos propuestos. Esta investigación fue importante para el estudio, ya que el tener el tema principal permitió hacer comparaciones, observando que lo encontrado no se desfasa de lo expuesto por Matus. (Matus, 2015)

1.3.2 Trabajos de investigación a nivel nacional.

A nivel nacional se citan algunos trabajos de investigación que dan total importancia a la aplicación de procesos de educación inclusiva en instituciones de educación regular, también investigaciones relacionadas con la evaluación en el aula inclusiva.

Una de las investigaciones consultadas es la de Murillo Álvarez, Pérez Palacios, Moreno Tapias, Arriaga Carabali y Arias Ríos, llamada: “La evaluación en el contexto de la atención a la diversidad ” desarrollado en la Universidad Católica De Manizales, en la Especialización en Evaluación Pedagógica, del año 2011, su investigación se desarrolla en la presentación de una propuesta de reflexión y acercamiento a las prácticas flexibles de la evaluación pedagógica para estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje en la Institución Educativa República de Honduras que contribuya al enriquecimiento de los estudiantes desde el reconocimiento de la diversidad y los diferentes estilos de aprendizaje que puede tener un sujeto para acercarse al conocimiento. (Murillo, Pérez, Moreno, & otros, 2011).

Esta investigaciones se relaciona con este proyecto, con varias de sus reflexiones como: educar desde un proceso de enseñanza-aprendizaje que aísle la realidad y las posibilidades no es posible, al igual que los métodos evaluativos que se practiquen desconozcan que no todos aprenden de la misma manera, terminando en una evaluación única y estandarizadas; otra apreciación que enuncia es que en relación al conocimiento solo se está desarrollando las inteligencias lógico matemáticas y del lenguaje, desconociendo así las diferentes inteligencias que se puede desarrollar en un sujeto según los postula Perkins con las inteligencias múltiples.

Esta investigación también considera, frente a la evaluación , que al no saberla desarrollarla con eficiencia y eficacia, se contribuye de esta manera al fracaso escolar, a la deserción y al mal desarrollo de un sujeto capaz de integrarse a su comunidad desde sus

potencialidades, permitiéndole disminuir sus limitaciones y participar de manera integral e incluyente dentro de una sociedad.

Al igual que el anterior estudio, la investigación llamada “Prácticas evaluativas en la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro y su coherencia con el Sistema Institucional de Evaluación” de Gloria Elena Betancur Gómez y Luis Fernando Colorado Gil, desarrollada en la Universidad Católica De Manizales del año 2014, para la especialización en evaluación pedagógica, que se realizó en una Institución educativa de carácter pública de la ciudad de Medellín, indaga sobre cuáles son las practicas evaluativas más utilizadas en la institución, realizando una descripción sobre el desarrollo de la evaluación, su importancia frente al proceso de enseñanza aprendizaje y como su mala aplicación genera en los estudiantes un sentimiento de frustración y baja autoestima, del mismo modo, como los docentes solo hacen énfasis en la medición de una circunstancia y no en el proceso. (Betancur & Colorado, 2014). Este estudio concluye, que se le asigna una nota al estudiante para definir en qué medida se ha apropiado de los contenidos enseñados por el docente, la evaluación es expresada cuantitativamente, no aportando información sobre fortalezas y debilidades, o explicación para superar sus dificultades puesto que la evaluación debe ser una práctica cotidiana, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos.

Continuando con la temática, la investigación “Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira” de autoría de Edilma Vargas realizada en la Universidad De Manizales - Centro De Estudios Avanzados En Niñez Y Juventud de CINDE , año 2014, se llevó a cabo en cuatro instituciones oficiales del municipio de Pereira de gran trayectoria e impacto en el municipio. Se encontró desde su indagación, reflexiones que se comparten en nuestro estudio como que: las prácticas evaluativas que se evidenciaron en las

instituciones educativas, siguen presentando, situaciones tradicionales y hegemónicas propias de modelos pedagógicos o estilos de enseñanza basado en relaciones de verticalidad y de imposición de conocimiento. Se encuentran muchas tensiones y ambigüedades en torno de la evaluación, ya que cada uno de los docentes la entiende de diferente manera y esto incide en la forma como cada quien aplica la evaluación como procedimiento más que como reflexión pedagógica.

Tanto docentes como estudiantes, perciben la evaluación como medida y comprobación de resultados, desconociendo los procesos y los estilos y ritmos de aprendizaje aun cuando ellos afirman que evalúan por procesos y no por resultados, se encuentra una relación directa entre las prácticas tradicionalistas de enseñanza y sus prácticas evaluativas, donde los docentes asumen la evaluación desde aspectos meramente sumativos y de resultados. Tampoco se encontró una mirada de la evaluación del desarrollo humano, la evaluación se centra en comprobar contenidos adquiridos por el estudiante, especialmente lectura, escritura, operaciones matemáticas, datos de historia pero no lo relacionan con capacidades y competencias. Los docentes diferencian bien la evaluación por procesos y la evaluación por resultados en el discurso, sin embargo en el trabajo de campo se preocupan más por realizar evaluaciones al final de un tema o de un período académico. Se evidenció la necesidad de proponer un modelo de evaluación multivariable con el fin de vincular la evaluación con el currículo y el modelo pedagógico. De lo contrario se seguirán presentando fuertes rupturas y ambigüedades entre el enfoque curricular, el modelo pedagógico, y las prácticas de enseñanza y de evaluación.

Se hace urgente que el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación y a su vez las facultades de educación impartan formación al profesorado sobre evaluación

educativa entendida esta como la evaluación institucional, evaluación docente y evaluación del aprendizaje. (Vargas, 2014)

Respecto a las estrategias pedagógicas y evaluación en aula inclusiva se encontraron estas investigaciones que se relacionan con este estudio en relación a las reflexiones encontradas:

En la investigación “Proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad Cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1º, 2º y 3º” de primaria en la Institución educativa Villa Santana del Municipio de Pereira” escrita por Diana Marcela Rosero Ortiz y Ana Milena Jaramillo Ocampo de la Universidad Tecnológica De Pereira en el año 2012, enuncia en sus consideraciones que : el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva se observa que persisten en los docentes prácticas repetitivas, memorísticas, donde no se desarrollan habilidades, y no se nota un trabajo de cooperación entre docente estudiante o entre pares. Por esta razón no son incluyentes, ya que siguen obedeciendo a un modelo esquemático, rígido, donde el docente sigue siendo el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y el estudiante un receptor pasivo y repetitivo, donde todo es mecánico, memorístico sin permitir un aprendizaje.

Al igual que nuestra investigación, sugiere que se deben seguir dando procesos de formación a docentes, en las políticas de inclusión y en la implementación de estrategias y didácticas flexibles que promuevan un mejor proceso de enseñanza aprendizaje a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro del aula regular. También que es necesario realizar charlas a los padres de familia sobre la condición que presentan sus hijos y la manera más adecuada de cómo poderlos ayudar en cada uno de sus hogares, ya que la responsabilidad de la educación de los estudiantes no es solo del docente. (Rosero & Jaramillo, 2012)

En el estudio “Estrategias pedagógicas para la estimulación cognitiva de niños con retraso mental leve del hogar infantil comunitario El Portalito” de Esther Judith Palomino Burgos y Zulay Del Carmen De Oro Vergara, de la Universidad de Cartagena, 2014, frente a la evaluación, esta investigación no propone exactamente una evaluación diferencial para ser desarrollada con los estudiantes en aula inclusiva, pero si la autoevaluación como una práctica cuya finalidad permite fomentar un carácter crítico y perfeccionista en el estudiante que logre adaptarse y encontrar soluciones a los nuevos planteamientos que surgen a diario, debido a que los sistemas y estándares están en constante cambio, los autores proponen que la autoevaluación puede ser implementada de tres formas: una evaluación entre estudiantes, donde un grupo de compañeros mediante lúdicas diseñadas por el docente evalúan a sus compañeros; una evaluación donde al socializar los trabajos y resultados los grupos interactúan entre sí evaluándose respectivamente; y una evaluación dialogada cuando hay una retroalimentación entre profesor y alumno, es importante que haya por parte del profesor una sustentación previa y concisa de los resultados que facilite y haga objetiva la práctica. (Palomino & DeOro, 2014)

1.3.3 Trabajos de investigación a nivel local

A continuación, se relacionan algunos referentes locales, que permiten sustentar la investigación desarrollada a través de un panorama sobre evaluación en la educación y la evaluación diferencial y determinar el desarrollo que se ha venido estableciendo sobre el tema y su pertenencia en el planteamiento del trabajo investigativo:

Uno de los primeros trabajos de investigación presentados es el desarrollado por Guerrero Salvador (2016), llamado: “Cooperarte: “Una oportunidad para el reconocimiento de la

diversidad y el aprendizaje de todos”, desarrollado en la Maestría de Pedagogía de la Universidad de la Sabana, cuyo objetivo fue la implementación de estrategias pedagógicas, que permitieran atender las necesidades de los estudiantes del aula incluyente, al igual que fortalecer, el proceso de educación inclusiva que se está desarrollando en el Colegio Agustín Fernández Sede B. La metodología de esta propuesta se desarrolla en 3 etapas: la tutoría de pares, el aprendizaje cooperativo y los centros de interés. (Salvador, 2016).

Las conclusiones encontradas en la investigación fueron muy veraces y nada desatinadas de la realidad en la educación Colombiana pues los docentes son conscientes de la importancia de la diversidad en el aula y que se debe desarrollar el aprendizaje en el aula teniendo en cuenta la inclusión, pero en la práctica metodológica hacia los estudiantes con alguna discapacidad no se le está tomando en cuenta, que la inclusión existe como programa, pero los estudiantes no están asimilando este proceso, evidenciando actitudes de desaprobación hacia los niños con NEE y la resistencia de algunos docentes en la aceptación de estudiantes con NEE.

Otra afirmación, que presenta y que es imperativo que se tenga en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje es que la Inclusión Educativa no solo se trata de desarrollar procesos sociales, sino que es necesario un currículo flexible que se adapte a las condiciones de los estudiantes, y no que sean los estudiantes quienes se deban ajustar.

En la investigación “Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza” realizada por Patricia Hernández Capera, de la Universidad de la Sabana en el año 2015, cuyo objetivo principal es el de caracterizar y analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria y su relación con la valoración de los procesos de aprendizaje, de tal forma que permita establecer criterios de seguimiento que contribuyan al ajuste y al mejoramiento de los procesos de

enseñanza; después de desarrollado el estudio las autoras encontraron que el proceso de la evaluación de los aprendizajes se debe ver como una planeación basada en el aprendizaje y las habilidades integrales que se buscan lograr en el estudiante, para lo cual, es preciso reconocer los desempeños, lo afectivo y la disposición, otra reflexión postulada es que los docentes no estructuran las prácticas de evaluación de los aprendizajes durante su proceso de aprendizaje, tampoco se ofrece la oportunidad de reflexionar sobre tareas, dificultades y avances reduciendo la práctica evaluativa a la recolección de información cuantitativa sobre la adquisición de conocimientos que no atienden a los ritmos individuales de aprendizaje, y con respecto a la retroalimentación, se concluye que los estudiantes no reciben observaciones de carácter cualitativo que les permita comprender los errores que tienen en los aprendizajes, ni les propician la corrección y superación de dichas debilidades. (Hernández, 2015)

En la revista de la Universidad Distrital, se presentó un artículo llamado “¿Qué pensamos cuando evaluamos?” de publicado en el año 2008, el cual presenta los resultados de un estudio de caso realizado en dos instituciones del sector público de Bogotá, Enfocándose en la observación sobre las actividades de evaluación en el área de Lengua Castellana en el aula, la manera como los docentes conciben sus propias prácticas desde los diferentes paradigmas de evaluación; concluyendo, entre muchas otras, que la evaluación en el área de Lengua Castellana gira en torno a los contenidos exigidos por un currículo poco flexible en el que se descuidan aspectos fundamentales del lenguaje como la oralidad, la escritura y la lectura, que deben considerarse procesos significativos e integrales dentro de la construcción del conocimiento, como tampoco se promueve en el aula la coevaluación ni la autoevaluación; los docentes no utilizan los resultados de las evaluaciones para conducir a una retroalimentación ni a una

reflexión sobre su quehacer docente o sobre el desempeño de sus estudiantes. (Herrera, Gámez, Torres, Corredor, & Quintero, 2008)

Para finalizar con este estudio del arte, se reflexiona que frente a evaluación diferencial, se encuentran más investigaciones internacionales y pocas nacionales, casi ninguna locales. Existen muchas investigaciones locales que hablan sobre estrategias pedagógicas para estudiantes con N.E.E pero que se enfocan en las terminologías de inclusión y lo que no es inclusión, pero no son claras frente a la evaluación de estudiantes con discapacidad intelectual o dificultad de aprendizaje.

1.4 Definición del problema

1.4.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas y evaluativas desde la perspectiva diferencial que favorecen la valoración para la lengua escrita en educandos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje en la Institución Educativa Municipal Técnica Acción Comunal?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Formular estrategias pedagógicas y evaluativas desde la perspectiva diferencial que favorezcan la valoración para la lengua escrita dirigida a educandos con Discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje en la Institución Educativa Municipal Técnica Acción Comunal - Fusagasugá.

1.5.2 Objetivos Secundarios

- Conocer la fundamentación teórica que emplea el docente sobre inclusión, lengua escrita, evaluación y en especificidad la evaluación diferencial.
- Indagar sobre las concepciones y prácticas sobre inclusión, lengua escrita y evaluación diferencial a las cuales acuden los docentes en la enseñanza de la lengua escrita de los educandos con DI y DA.
- Establecer una propuesta pedagógica y evaluativa desde la perspectiva diferencial, que recupere el análisis de la práctica docente, del pensamiento del niño, y la evaluación.

2. Marco Conceptual

2.1 Referentes teóricos

El siguiente referente conceptual, presenta los sustentos teóricos de algunos autores posibilitando la argumentación conceptual para esta investigación. En la Figura 2. Esquema de referentes teóricos muestra los conceptos que hacen referencia a la Inclusión educativa desde el punto de vista de su concepto y las características que le particularizan, continuando con las concepciones y características de las poblaciones de discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje; de igual manera estas poblaciones en el ámbito educativo requieren de unas estrategias pedagógicas como adecuaciones curriculares y configuraciones didácticas, las cuales permiten aportar al desarrollo del lenguaje en los procesos como la oralidad, lectura y escritura los cuales se describen con sus definiciones; por último el aspecto clave dentro de la investigación, la evaluación, analizada desde la concepción y características de las estrategias de evaluación, delimitando esta con la evaluación diferencial o alternativa.

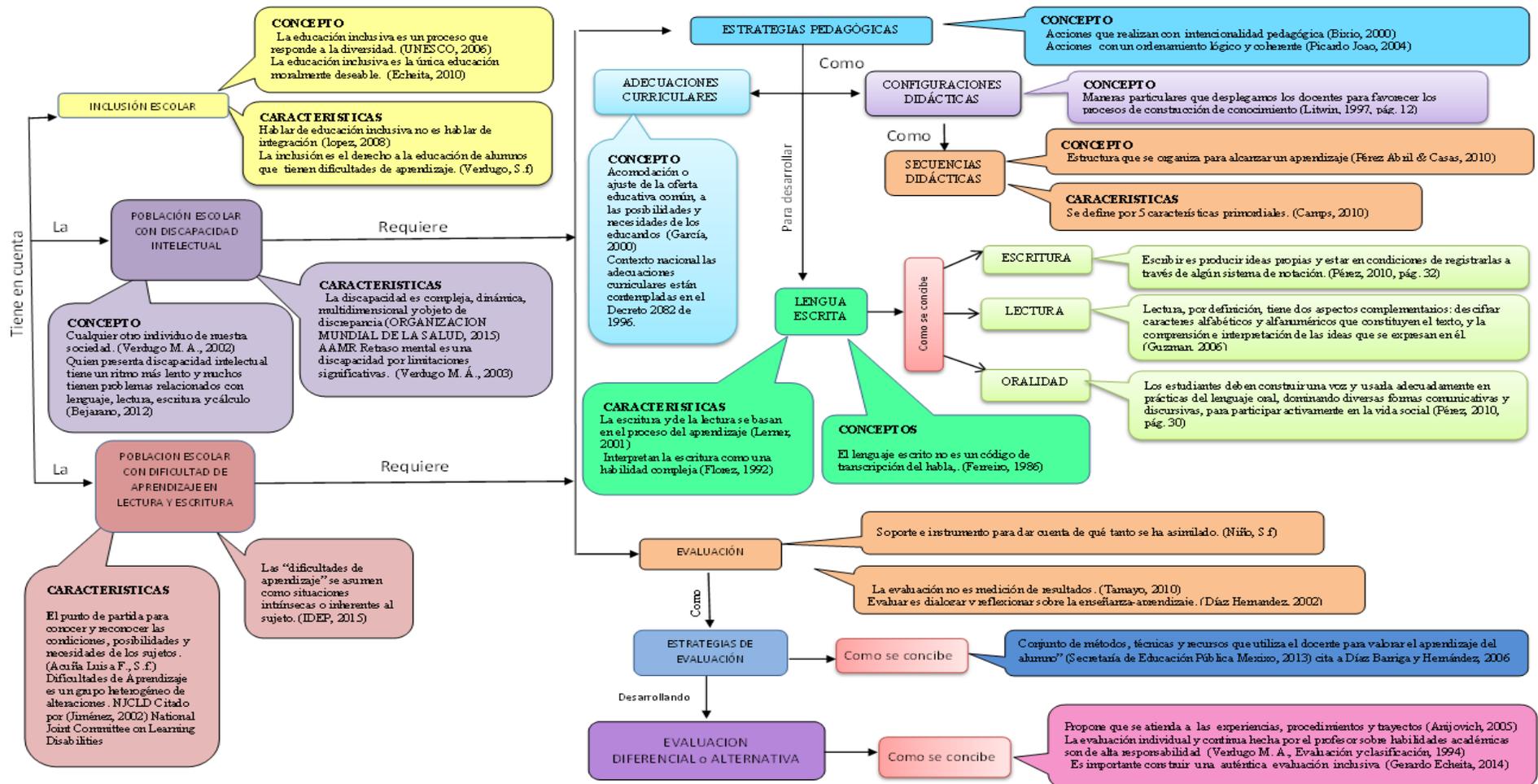


Figura 22 Esquema de Referentes teóricos

Fuente: Elaboración propia

2.1.1 La inclusión escolar

Un planteamiento fundamental a la hora de pensar en la atención educativa y pedagógica de población escolar con discapacidad intelectual y dificultad de aprendizaje en el contexto escolar es la educación inclusiva, que posee diferentes significados como: forma de participación, reconocimiento de las diferencias, aceptación de las mismas, el ajuste y flexibilización curricular, con ajustes para ponerse al alcance de la población que es diferente a la regular.

Es así que la educación inclusiva es asumida como la que cobija a grupos tradicionalmente excluidos o marginados o hacer visible lo invisible. Los grupos más marginados a menudo son invisibles en la sociedad: los niños discapacitados, las niñas, los niños en aldeas remotas, los diferentes grupos étnicos. Estos grupos invisibles están excluidos de la política gubernamental y el acceso a la educación Skliar (1997).

Desde el punto de vista legal se identifica la emisión de un conjunto de contextos que benefician la inclusión de diversas poblaciones, tal como lo expone la Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos (1990) estableció el objetivo de la Educación para Todos. La UNESCO, junto con otras agencias de la ONU, una serie de organizaciones internacionales y nacionales no gubernamentales, trabajando hacia el logro de este meta-añadiendo a los esfuerzos realizados a nivel de país, donde establecen acciones y condiciones para que se visibilicen las condiciones y a las poblaciones como lo afirma (Unesco, 2016)

En esta misma línea, la UNESCO expone diversos tratados y convenios internacionales relativos a los derechos humanos que proclaman el derecho a la educación de todas las personas, que cobija también a las personas con alguna discapacidad, por ejemplo el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y el Artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Las cuales se fundamentan en el enfoque de derechos humanos, promueve las políticas, los programas y los métodos de la educación integradora, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad (Unesco, 2016)

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud y el Grupo del Banco Mundial emitieron el Informe mundial sobre la discapacidad, para proporcionar datos destinados a la formulación de políticas y programas innovadores que mejoren las vidas de las personas con discapacidades y faciliten la aplicación de los planteamientos expuestos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entró en vigor en mayo de 2008.

Continuando con lo anterior, la inclusión fue asumida por la Unesco en un concepto universal, como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes, como raza, creencias, sexo, cultura, lengua, procedencia, discapacidades, capacidades excepcionales, entre otras y afirma al respecto: (Unesco, 2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino

como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (Unesco,2005, p. 14.)

Echeita expresa que la inclusión educativa, trata de una construcción que cumple, un papel de unificador de muchos aspectos que son complementarios entre sí, tiene en cuenta el cómo y por qué alcanzar los sistemas educativos eficientes, el equilibrio entre lo que debe ser comprensivo para todos los alumnos y la atención efectiva a la diversidad poblacional, sin producir con ello desigualdad ni exclusión. (Echeita G. , 2010); agregando el autor, que la inclusión, también es un proceso que desarrolla tres aspectos: la presencia, el aprendizaje y la participación. La presencia refiere, a los lugares donde son educados los estudiantes, porque hay temas escolares como los valores y actitudes que no es posible se aprendan “a distancia”; el aprendizaje por su parte, hace referencia a la inquietud de proporcionar un alto nivel de aprendizaje significativo en todas las competencias, dado que en ocasiones se piensa y realiza en las prácticas pedagógicas, que por ser estudiantes con alguna discapacidad, requieren minimizarse el currículo, sin contemplar sus potencialidades y habilidades, por último, la participación, que implica ser reconocido y valorado por lo que uno es y aceptado por esto mismo, ese reconocimiento no representa comparación con lo que regularmente es llamado “regular” o “normal” como lo expone el autor. (Echeita, 2010)

Agregando a lo anterior, el autor manifiesta, que al desarrollarse la inclusión, es necesario reconocer los obstáculos que se presentan como: las barreras materiales, culturales, psicopedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales, entre otras, aumentándoles a lo anterior las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes, y que al no ser identificados dan como resultado la desventaja, la marginación o el fracaso que algunos alumnos experimentan. Por tanto, se constituye en un asunto transversal y principal, que de sentido y orientación a todo

contexto de la educación escolar, y de no tener en cuenta estos aspectos los resultados educativos serán de alcances mínimos y aislados. (Echeita., 2010)

Del mismo modo, (Echeita & Ainscow, 2011) frente a la educación inclusiva, presentan cuatro elementos que sirven para tener una definición funcional de inclusión educativa, tanto para los responsables en las administraciones, los directivos de las instituciones educativas, supervisores y profesores “La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, precisa la identificación y la eliminación de barreras, pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar” (Echeita & Ainscow, 2011), además se asume la inclusión como un proceso de carácter sistémico que afecta tanto a la comunidad, como a las instituciones educativas, es decir, es un proceso con implicaciones en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas de aula.

Entre tanto, (López, 2012) considera la inclusión como una cultura escolar, una actitud de estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas, para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes, requiriéndose cambios estructurales a cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, cambiar la organización curricular, acorde con las características y condiciones de los educandos a nivel conceptual, pedagógico, administrativo y de relaciones comunitarias, por ende hacer ajustes a los procesos de evaluación en cuanto al desempeño académico, el seguimiento y los resultados del proceso de inclusión en los que se hagan visibles y explícitas las diferencias. También, considera contemplar las barreras que dificultan alcanzar los procesos de inclusión que inciden en el hecho que los estudiantes no

sean respetados en su diferencia, no participen en la construcción del conocimiento con los demás y no convivan y aprendan en la misma clase.

En tal sentido, menciona López (2012) que las barreras existentes en diferentes contextos, impiden e irrumpen en los procesos de inclusión educativa de las poblaciones diversas para que exista participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela y se relacionan con aspectos sobre: las políticas públicas, ya que las normas frente a la educación inclusiva son contradictorias y esas mismas contradicciones de política educativa interrumpen el desarrollo de una escuela inclusiva, los ámbitos culturales también son barrera pues los aspectos conceptuales y actitudinales frente a la diferencia y la no comprensión de la equidad ejercen un papel de discriminación y segregación. Otro aspecto son las didácticas (enseñanza-aprendizaje) ya que es necesario el trabajo cooperativo y solidario.

De igual manera, para López (2012), el aula requiere transformarse en una comunidad de convivencia y de aprendizaje, como es necesario eliminar el ideal de adaptaciones curriculares, basar el aprendizaje en resolver situaciones problemáticas y el espacio que requiere la escuela debe ser un espacio que responda a las necesidades y actividades que se tengan en la institución. Por ende, argumenta nuestro autor que para que haya una escuela sin exclusiones, son necesarias culturas, políticas y prácticas pedagógicas inclusivas, con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones. Se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan “aprender a aprender” (López, 2012)

Entre tanto Verdugo considera, que la inclusión educativa no es una fácil y simple toma de decisión que se rijan según legislaciones o deseos, para él, es una propuesta con una

fundamentación basada en la experiencia de años atendiendo a estudiantes con diferencias tanto, sociales, culturales y de aprendizaje, representando lo anterior con una frase “la inclusión educativa es la escuela para todos” (Verdugo M. A., 2013) , la inclusión en la educación es el derecho a la educación de aquellos estudiantes que demuestren dificultades de aprendizaje, de esta manera es la sociedad quien se debe preocupar por resolver las inquietudes y problemáticas que se presenten y brindar los apoyos necesarios para que los estudiantes puedan evolucionar en la escuela.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente se puede deducir que la educación inclusiva es un proceso de todos, ya que toda la comunidad educativa y la sociedad en general es responsable de su desarrollo y para todos, pues no puede existir exclusiones ni sociales, ni culturales, ni de aprendizaje, en el cual converge la participación de muchos agentes sociales, de manera que pueda potenciarse y avanzarse hacia la inclusión escolar, social y laboral. Es necesario reestructurar las finalidades y valores educativos para la formación integral de los estudiantes y la construcción de una sociedad inclusiva, una sociedad justa, solidaria y equitativa, basada en el respeto mutuo y la no discriminación. (Verdugo, 2012).

Así las cosas, desde los planteamientos de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (Secretaría de Educación Distrital, 2015) , la educación inclusiva tiene en cuenta la diversidad en el aula, tanto en lo cognitivo, lo social, lo físico, lo psicológico, lo cultural de cada estudiante, pues se mal interpreta que una educación inclusiva tiene estrecha relación solo con los niños y niñas que presentan dificultades o retrasos en su aprendizaje, pero realmente la educación inclusiva hace referencia a la atención y visibilización de las

diferencias que constituyen a los sujetos, como a las poblaciones en condición de discapacidad; es decir, es necesaria una sociedad que promueva, reconozca, garantice o restituya los derechos y los deberes de las personas con discapacidad y sus familias, entendidas estas como ciudadanos y ciudadanas. La inclusión social implica acceder, disponer, aportar y transformar las condiciones que determinan la desigualdad. Implica también, reconocer y hacer uso de los recursos conceptuales, técnicos y metodológicos que contribuyen a reconstruir los lazos sociales y culturales para disfrutar de la vida y de la ciudad.

En el caso de la inclusión desde la S.E.D se plantea que otro propósito de este es la búsqueda del bienestar de las personas con discapacidad, sus familias, sus cuidadoras y cuidadores, mediante la satisfacción de necesidades que permitan conseguir una vida digna y libre desde las perspectivas: humana, social, económica, cultural y política.

Ahora bien, dentro de la educación inclusiva y de acuerdo con la investigación es fundamental hacer referencia a cómo se concibe la población con discapacidad intelectual y qué los caracteriza al igual que los que presentan dificultades de aprendizaje.

2.1.2 Población con discapacidad intelectual

Tradicionalmente, se ha contemplado a la población con discapacidad intelectual como aquellos que poseen limitaciones de orden cognoscitivo, sin mucha proyección y posibilidades de desempeñarse académica, laboral, social y culturalmente dadas sus limitaciones, denominándolo como retrasados mentales. Sin embargo, gracias a estudios y experiencias educativas y pedagógicas se ha ido transformando la concepción, formas de relación y acciones pedagógicas para su beneficio y calidad de vida.

En la primera perspectiva tradicional y basada en la valoración desde el coeficiente intelectual, identifica el planteamiento expuesto por la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual (AAMR) y el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV), citada por Fernández y Nieva (2010) la Discapacidad Intelectual puede definirse como el funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media (CI de 70 o inferior), funcionamiento que se debe medir mediante uno o más test de inteligencia individuales, al igual, se dificulta desempeñar las funciones de independencia personal y responsabilidad social como cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, comunicación, utilización de recursos, comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad, de acuerdo a lo esperado para su edad. (Fernandez & Nieva, 2010)

En este sentido, se actualiza el modelo conceptual desde una perspectiva denominada socio-ecológica y multidimensional, la cual expone una definición operacional y otra constitutiva de la categoría, como afirma Verdugo (2010). Es así como se identifica que la población con discapacidad intelectual es diversa dadas sus características y particularidades, sin embargo, pueden presentar dificultades en aspectos relacionados con el funcionamiento en su vida diaria, al igual que el desempeño con su entorno, se les dificulta de mayor manera aprender habilidades sociales e intelectuales para actuar en diferentes situaciones y resolver variadas problemáticas, una persona con posible discapacidad cognitiva es diagnosticada en sus primeros años de vida, según los patrones desarrollados por expertos en desarrollo de habilidades según la etapa de crecimiento.

Es así como para Verdugo (2010) la discapacidad intelectual presenta un conjunto de limitaciones en las habilidades que la persona normalmente aprendería para funcionar en su vida diaria y que le permitiría responder ante las diversas situaciones y lugares que se desarrollarían en su cotidianidad. Esta discapacidad se observa en la relación con el entorno. Por este motivo, es necesario que la propia persona identifique sus barreras u obstáculos que tiene alrededor, los supere, ya que sin la motivación del sujeto en sí no se lograra mejorar ninguna capacidad ni desarrollar ninguna habilidad.

Agrega Verdugo, que las poblaciones con discapacidad intelectual, se les dificulta de una manera significativa los procesos de aprender, comprender y comunicarse, situación que generalmente es permanente, teniendo un alto impacto en la vida misma de la persona y de su familia. No obstante, para Verdugo es importante aclarar y señalar algunos aspectos claves de la discapacidad, como el hecho que la D.I no es una enfermedad mental y los sujetos portadores de esta condición son ciudadanos y ciudadanas que poseen capacidades, gustos, sueños y necesidades como cualquiera, tienen autonomía; posibilidad de progresar si se le da los apoyos adecuados. El autor también expone que hay muchos tipos y causas diferentes de D.I, algunos se originan antes del nacimiento, otros durante el parto y otros a causa de una enfermedad grave en la infancia y menciona que existe en este tipo de población diversidad de características que van desde algunas leves que requieren de ciertos apoyos sencillos en ocasiones particulares, como otros que poseen discapacidad grave y múltiple que necesitan apoyo todo el tiempo: para comer, beber, asearse, peinarse, vestirse, entre otros (Verdugo, 2002).

Entre tanto, se evidencia otra población objeto de la investigación y que requiere diferenciarse conceptual y pedagógicamente como son aquellos educandos que han

incursionado en la educación formal, pero persisten en las dificultades para desempeñarse adecuadamente en los procesos de oralidad, lectura y escritura. Por lo cual, se conceptualiza acerca de qué son las dificultades de aprendizaje y en qué consisten.

2.1.3 Población con dificultades de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje se asumen como situaciones intrínsecas o inherentes al sujeto que aprende, ubicándolas en él y en su estructura neurológica, fisiológica o funcional. En consecuencia, desde ese punto de vista, es posible evidenciar que cuando se hace mención de las “dificultades de aprendizaje”, poco o nada se reflexiona sobre las “dificultades de la enseñanza” o sobre aquellas situaciones de tipo contextual que necesariamente inciden en los procesos educativos de los estudiantes. Por consiguiente, en muchas de las investigaciones se apunta en el sentido de intervenir en la escuela a partir de miradas clínicas, de tratamientos centrados en el aprendiz. (IDEP, 2015)

De acuerdo con el enfoque desde el cual se asuma las dificultades de aprendizaje adquieren su significado, en el caso particular de la perspectiva pedagógica que contempla los procesos de enseñanza y al educando, que consiste en un fenómeno educativo basado necesariamente en el contexto del aprendizaje escolar. Dichas dificultades son manifiestas cuando interfieren con la capacidad para lograr el aprendizaje, pueden deberse a factores contextuales como la situación familiar, el ámbito escolar, afectivo y social, como señala Tomás (2005) se relacionan con dificultades en la progresión escolar que puede presentar un niño o adolescente inmerso en un sistema de enseñanza.

Resulta procedente hablar de dificultades de aprendizaje, cuando se hace referencia a estudiantes que tienen un desarrollo normal en el lenguaje oral; no presentan déficits sensoriales, ni afecciones neurológicas significativas; no obstante, su rendimiento escolar es manifiesta y reiteradamente insatisfactorio. Se ha identificado que es conveniente hablar de dificultades de aprendizaje, luego que el educando tiene consolidada su lengua oral, así como haber sido participe de una enseñanza sistemática de los procesos de lectura, escritura y pensamiento matemático, cuando la intervención y enseñanza formal y sistemática de manera significativa, no ha permitido que el educando apropie el proceso (Acuña, Bejarano & Zea, 2009).

El concepto ‘dificultades de aprendizaje’, es utilizada en la escuela indiscriminadamente para referirse a niños, niñas y jóvenes que presentan una variada gama de características y condiciones, entre las que se podrían mencionar hiperactividad, déficit de atención, trastornos de aprendizaje, discapacidad cognitiva, dislexia, problemas de cálculo mental, por mencionar algunos. El aspecto que se destaca como “factor común” entre este grupo de estudiantes es el desvío de los parámetros “normales” y el no logro de los niveles esperados.

Las dificultades de aprendizaje difiere de los que tradicionalmente se conoce como “trastornos”, dado que en este caso se reconocen como dificultades de aprendizaje obstáculos de carácter transitorio que pueden ser de índole conceptual y/o emocional, muchas veces inherentes a los procesos de enseñanza – aprendizaje (IDEP, 2010)

Entonces es importante reflexionar que las dificultades de aprendizaje, por lo general se atribuyen al educando y se manifiestan en él, pero hay otros aspectos que inciden en su aparición, como afirma (Tomás, 2005) , factores, tales como prácticas de enseñanza que por lo general se centran en enfoques tradicionalistas, que pueden resultar poco significativos para los educandos, así mismo pueden presentarse por desconocimiento de abordajes pedagógicos acordes a las condiciones y diferencias de los estudiantes, pocos niveles de actualización de los docentes para responder a la diversidad de ritmos, estilos y estrategias acordes para los educandos.

También puede suceder que hay estudiantes con otros ritmos o que las interacciones cotidianas para construir conocimientos en la lengua escrita (lectura, escritura y oralidad), requieren de la creación de estrategias pedagógicas diferenciadas y que al ser diseñadas e implementadas, pueden avanzar fácilmente. Sin embargo, no hay que negar que existan educandos que presentan dificultades y requieren abordajes e intervenciones específicas.

2.1.4 Estrategias Pedagógicas

De acuerdo a la problemática presentada en esta investigación, se asume que es necesario de estrategias pedagógicas que permitan la eficacia de una educación inclusiva, entendiendo por estrategias pedagógicas como aquellas acciones que realiza el docente con la finalidad de permitir la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes, así mismo lo define (Bixio, 2000) al decir que” las estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica”, las cuales, tiene unos componentes característicos, el primero de ellos es que el docente debe poseer un estilo de enseñanza, un tipo de estructura comunicativa y de participación donde es importante como el docente

enlaza las relaciones interpersonales, con los objetos de conocimiento y con el medio institucional, otra condición es la forma de presentar los contenidos de aprendizaje, teniendo en cuenta la significación lógica y psicológica que los estudiantes le atribuyan.

Es muy importante también que estén claros los objetivos y los propósitos que se buscan, tanto en lo que se aprendió, como en las actitudes que se desea que asuman los estudiantes, los materiales deben estar acorde a las actividades planeadas, debe haber una eficaz relación entre la planificación, el proyecto institucional y el currículum, al igual son muy importantes los criterios para realiza la evaluación de las actividades, en fin, las estrategias didácticas deben ser capaces de orientar la construcción de conocimientos lo más significativos posibles (Bixio, 2000)

Para que no se produzca, en las estrategias pedagógicas actividades como unas simples técnicas y recetas se deben apoyar en una muy buena formación teórica de los docentes, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje, solo cuando se tiene esa formación, el docente puede orientar con calidad la enseñanza y el aprendizaje.

Al igual que el anterior autor, Picardo define a las estrategias pedagógicas como un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales, es decir, son los métodos o actividades planificadas que mejoran el aprendizaje y facilitan el crecimiento personal del estudiante. (Picardo, 2004)

Para Campos las estrategias pedagógicas se refieren al arte de proyectar y dirigir las operaciones para lograr los objetivos propuestos, estrategias vistas desde el aprendizaje como una serie de operaciones cognitivas y afectivas que planifica y organiza el estudiante para lograr su aprendizaje y están también las estrategias de enseñanza las cuales son las utilizadas por el docente para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes, es decir, desarrollar el proceso de enseñanza. (Campos, 2000)

La estrategia es en primera instancia una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados, de manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. (Guzmán R. J., 2012)

Son muchas las estrategias de enseñanza – aprendizaje que se pueden encontrar en el ámbito educativo, pero para el desarrollo de la investigación se proponen dos estrategias relevantes como las adecuaciones curriculares y las configuraciones didácticas, que se relacionan adecuadamente según la población y el contexto en el cual se desenvuelve la investigación.

2.1.4.1 Adecuaciones Curriculares

Desde hace poco tiempo ha sido de interés de investigadores, pedagogos y profesionales relacionados con la educación, la conceptualización de las adaptaciones curriculares o adecuación curricular, es por ello que no se puede pasar por alto el termino currículo. En el medio educativo y literario se encuentra una amplia diversidad de definiciones sobre el tema, por tanto no existe definición única y concreta. Por ejemplo, como lo expresa la UNESCO.

El curriculum abarca todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes en sus escuelas así como en sus comunidades. En él se planifican, principalmente, las oportunidades de enseñanza y aprendizaje disponibles a nivel del aula ordinaria - el curriculum “formal” de las escuelas. El curriculum formal debe tener al menos dos propósitos....Pero, sobre todo, el curriculum debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas. (Unesco, 2004)

Según la literatura: “El currículo es un proyecto o plan, de tipo cultural, educativo y social, cuyo fin fundamental es preparar a los educandos para la participación activa en la sociedad. El currículo da coherencia y finalidad a una oferta educacional, y está contenido en un plan de estudios”. (De conceptos.com, 2016)

Es así, como otros autores como Neagley y Evans definieron el currículo en el año 1967, como “el conjunto de experiencias planificadas otorgadas por la escuela, para ayudar a

los alumnos a lograr, en el mejor grado, según sus capacidades, los objetivos de aprendizaje proyectados". Citados por (Salinas, 2012)

Para que el currículo sea el elemento transformador, debe tener otra forma y un proceso de elaboración e implementación diferente. Un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación. Proporciona al profesor la capacidad de desarrollar nuevas habilidades relacionando estas, con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. El objetivo del currículo y el desarrollo del profesor antes mencionado, deben ir unidos. (Stenhouse L, 1998)

Lo que expone Sacristán frente al término currículo es que definirlo es muy complejo, de igual manera que su praxis, ya que para él no es extraño encontrarse con perspectivas diversas, conceptos que toman aspectos parciales, enfoques alternativos que describen con variedad de características la idea "más pedagógica" del curriculum. Teniendo en cuenta lo anterior, Sacristán presenta una definición impecable que abarca lo antes expuesto con un análisis más profundo:

El curriculum es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro en concreto... es como el proyecto selectivo de cultura, cultural social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada. (Sacristán, 1991) p.40.

Después de conocer varias percepciones del término currículo, continuamos con el concepto de adecuación curricular, la cual se puede definir como un tipo de estrategia educativa generalmente dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, que consiste en la adecuación en el curriculum de un determinado nivel educativo con el propósito de hacer que determinados objetivos o contenidos sean accesibles para todo el grupo, o bien

modificar aquellos elementos del currículum que no sean funcionales para la totalidad de los estudiantes. Se trata de tener en cuenta las características y necesidades de todos los estudiantes.

La adaptación o adecuación curricular aparece desde que se piensa la atención en el sistema educativo de carácter formal de educandos con discapacidad, exponiendo algunas definiciones al respecto:

Secuencia de acciones sobre el currículum escolar diseñado para una población dada, que conducen a la modificación de uno o más de sus elementos básicos (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), cuya finalidad es la de posibilitar el máximo de individualización didáctica en un contexto lo más normalizado posible para aquellos estudiantes que presentan cualquier tipo de necesidad educativa especial. (González D. , 1993) p.82

Modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículum básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica. (Garrido J. , 1997) p.53

Las adaptaciones curriculares pueden ser definidas como el conjunto de ajustes o modificaciones que se introducen en la planificación educativa [...] para favorecer la adquisición de las capacidades básicas contempladas en la propuesta curricular oficial, a la vez que permite ofrecer una respuesta educativa integral a las necesidades educativas de los estudiantes de la diversidad (Garrido & Arnaiz, 1999) p.107

Para Marchena las adaptaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los diversos elementos del currículum con la finalidad de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que se presentan en diferentes situaciones, grupos y/o personas. Estas modificaciones, van a poseer dos rasgos importantes: son relativas y cambiantes. Esto es, al igual que ocurre con las dificultades de aprendizaje de un alumno, que nunca se pueden establecer ni con carácter definitivo ni de forma determinante (Marchena G. R., 2006)

Este concepto de adecuación curricular es amplio, por ello podríamos hablar de diferentes niveles de acomodación o ajustes, es decir, de diferentes niveles de adaptación

curricular, adaptaciones que adquiere un carácter abierto, flexible o adaptable a las necesidades o características de la comunidad educativa en la que están inmersas las instituciones educativas.

Las adaptaciones curriculares constituyen un proceso dinámico que repercuten en la práctica docente, en los planteamientos del currículo y en la estructura de la administración institucional y puede referirse a los contenidos, los objetivos, la metodología y a los criterios de evaluación. Se incluyen o se omiten aspectos para garantizar el ingreso, participación y desempeño de los educandos, por ejemplo para el caso de la población escolar con DI, el hecho de contar con una prueba de ingreso, omitir indicadores o logros para desempeños en el área de inglés, es decir, la propuesta se pone al alcance de los educandos. En cuanto a los contenidos, estos deben ser pertinentes, es decir, que atiendan a las necesidades educativas de la población y de la misma manera al contexto; con relación a la metodología, debe tener en cuenta la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento basándose en los conocimientos, saberes y experiencias previas de la población.

Para Felibertt, visto desde la óptica del docente: es el proceso en el cual se procura que el alumno responda favorablemente (medido por la evaluación) a los objetivos perseguidos en la instrucción, para ello el instructor utiliza la metodología propuesta, realiza las modificaciones necesarias (sin salirse del esquema establecido) todo con el fin de dar el mismo contenido y al final lograr los objetivos iniciales. Desde la óptica del alumno: es el desarrollo de las aptitudes y actitudes del participante y su respuesta a la educación recibida. Existen objetivos, un contenido establecido y una forma de lograrlos. Se considera que él se ha adaptado y logrado el objetivo cuando se sienta identificado con los mismos, cuando domina con eficacia el contenido. Felibertt citado por (Guzmán S. E., 2008)

De igual manera García nos expresa que la adaptación curricular es la acomodación o ajuste de la oferta educativa común, a las posibilidades y necesidades de los educandos, es decir partir del currículo escolar e ir modificando sólo lo imprescindible para, adaptarlo a las necesidades del alumno (García, González, & Herrera, 2014).

la adaptación curricular individual es un procedimiento de ajuste de la respuesta escolar ordinaria a las necesidades especiales de un alumno, que tiene un doble frente de trabajo: por un lado, busca que esa respuesta ordinaria se modifique para ser lo más “inclusiva” posibles (introduce medidas normalizadas de atención a la diversidad que permitan al alumno con n.e.e. participar con su grupo); por otro, en los aspectos en que eso no es suficiente, planifica las medidas individuales que sean necesarias (García, González, & Herrera, 2014, pág. 100)

Teniendo como base estas conceptualizaciones se concluye que una adaptación curricular es una estrategia de planificación y actuación docente que el profesorado utiliza cuando el estudiante necesita alguna modificación en la ayuda pedagógica que se ofrece al grupo en general, ya sea en función de sus intereses, motivaciones o por sus capacidades, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, promoviendo la autonomía y el trabajo en equipo, con el fin de ayudarles en sus dificultades intelectuales, físicas, sensitivas y de comportamiento.

Desde el punto de vista legal se tienen contempladas las adecuaciones curriculares en el Decreto 2082 de 1996 y como se puede comprobar, en este documento, se establecen las reglas para la atención educativa de personas con limitaciones, con capacidades o talentos excepcionales al igual que normatizan la responsabilidad de las instituciones de realizar las adaptaciones curriculares pertinentes en el Capítulo II, no sólo en las pruebas de acceso sino también en el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas.

2.1.4.2 Configuraciones Didácticas

Se entiende por configuración didáctica la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en la forma de impartir los contenidos, las ideas que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, las relaciones que se establece en la clase con las prácticas, el estilo de aprendizaje y enseñanza que genera, el vínculo entre práctica y la teoría que involucran la metodología y la particular relación entre el saber y el ignorar. Ellas evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento y, por tanto, se distinguen con claridad de aquellas configuraciones no didácticas que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en consideración los procesos del aprender. (Litwin, 1998)

La configuración didáctica se constituye en una forma de describir la enseñanza comprensiva, de explicar la organización y el desarrollo de los procesos reflexivos y de explicitar la manera como se favorecen los procesos de formación de conocimiento y la relación del oficio con los temas en el campo disciplinario. Los análisis de las configuraciones didácticas están orientados a explicar la manera como los docentes abordan los temas, los presupuestos acerca de cómo aprende el estudiante, los estilos como se negocian los significados, la utilización de estrategias metacognitivas y la articulación entre prácticas y teorías. (Cuervo & Ballesteros, 2010)

2.1.4.2.1 Secuencias Didácticas

La Secuencia didáctica es asumida como una configuración didáctica a la cual se acude en esta investigación, para la implementación o intervención que aporte a la reflexión y paulatina transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación diferencial en población escolar con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se expone a continuación el planteamiento que tienen algunos autores sobre el concepto de secuencias y sus características al ser desarrolladas en el aula; es el caso de Díaz, quien expresa que una secuencia didáctica es un conjunto de actividades organizadas secuencialmente que permiten establecer un clima y situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes; enunciándolo en su artículo “Guía para la elaboración de una secuencia didáctica”:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento. (Díaz-Barriga, S.f) p.4

Díaz también propone una estructura de desarrollo de secuencia didáctica que se compone de dos elementos importantes: actividades para el aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, en la siguiente Figura 14 se presenta las características que debe tener una secuencia según Díaz:

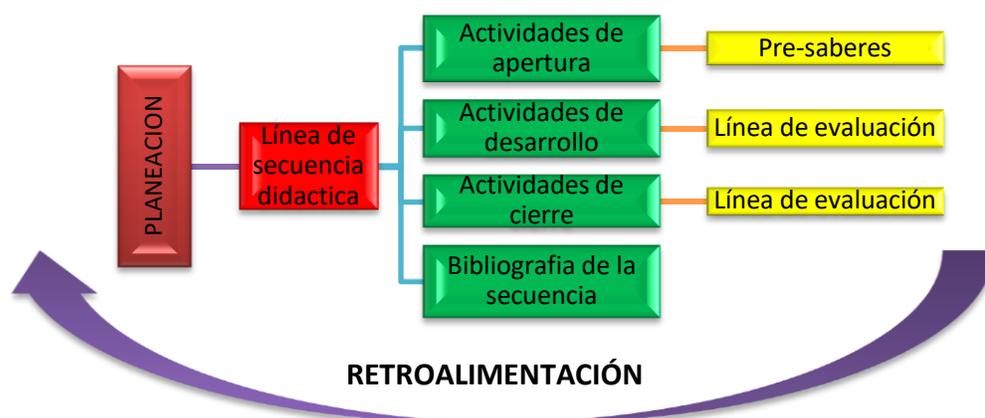


Figura 3 Estructura de Secuencia Didáctica Según Díaz-Barriga

Fuente: Elaboración propia

En tanto Litwin, plantea que las secuencias son las “maneras particulares que desplegamos los docentes para favorecer los procesos de construcción de conocimiento”, (Litwin, 2015).p.97. Estas secuencias didácticas parten de situaciones concretas, cercanas y contextualizadas para los estudiantes que de alguna manera los movilizan, pues tienen que ver con ellos, ya sea con sus opiniones, decisiones, intereses o inquietudes.

Para (Pérez M. , 2005), la secuencia didáctica es la organización de actividades de enseñanza orientadas al aprendizaje, la cual debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados, teniendo claro que una secuencia no es necesariamente es lineal ni de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo. Enunciándolo así:

Una unidad de trabajo que aborda la producción de un texto particular sea oral o escrito. Algunos de los propósitos que pueden trabajarse son: preparar una exposición para un intercolegiado, escribir, una carta para pedir un permiso, participar en un concurso de cuento, diseñar carteles para informar sobre un evento, aprender a escribir textos científicos, entre otros. Por lo tanto, la SD es más concreta en los temas de enseñanza que aborda. La planeación es tarea del docente y, de acuerdo con la situación real en que se inscriba la SD, se plantean

unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser socializados con anterioridad a los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. Aunque anteriormente la hemos incluido en el marco de proyectos más amplios, la SD funciona autónomamente (Pérez 2009) p. 63.

Según Camps, la secuencia didáctica, comprende en una serie de planeaciones de clases articuladas de una manera coherente, comprendida como unidad de enseñanza y aprendizaje, asumida como lo plantea:

Parte de la idea de que las formas lingüísticas sí pueden ser objeto de observación, de experimentación, de reflexión compartida, de construcción del saber sistemático también por parte de los alumnos en interacción, para llegar a construir conocimiento lingüístico. No dar en primer lugar unas definiciones para luego aplicar, sino construir conjuntamente un saber gramatical que luego tiene que entrar a formar parte de un conocimiento ordenado sistemáticamente, no simplemente esporádico, al hilo de los problemas que van surgiendo en los textos, por ejemplo. La idea no es tanto aplicar un modelo rígido como ver que este modelo lo que pretende es sobre todo cambiar la forma de enseñar gramática. Camps (2007) p.13.

Es decir para (Camps, 1995) la secuencia es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje, que se inscribe en un enfoque no instrumentalizante, universal y prescriptivo de la didáctica. De todas sus investigaciones y resultados, Camps presenta una estructura de desarrollo de las secuencias didácticas Figura 15, la cual comparte algunos criterios de Díaz-Barriga:



**Figura 4 Estructura de Secuencia Didáctica
según Camps**

Fuente: Elaboración propia

Respecto a lo anterior, y reafirmando lo desarrollado en las secuencias didácticas, el ministerio de Educación expresa una definición una adecuación curricular:

Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender.” (Ministerio de Educación Nacional, s.f)

2.1.4.3 Lengua escrita: La escritura, la lectura y la oralidad

Frente a la lengua escrita, hay varios autores que hablan sobre este tema, con diferentes puntos de vista tanto en la definición como en las características, ya que una definición única y universal no la hay y cada uno enuncia lo que ha percibido desde sus investigaciones. Uno de los principales autores que menciona el concepto de lenguaje es Piaget, quien expresa que este proceso, es un instrumento de expresión y comunicación del pensamiento, en especial cuando el niño va pasando del pensamiento concreto al abstracto, es así que Piaget habla de dos tipos de lenguaje: el privado (egocéntrico) y el social. El lenguaje privado está dirigido hacia sí mismo, con el fin de que el pequeño tenga control de sus acciones. El lenguaje social busca la comunicación con otros y se concreta con la aparición del diálogo. Piaget citado por (Salas, 2002)

En cambio para Cassany y sus compañeros, la lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. El lenguaje oral es más relevante para la

sociedad ya que no se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral. (Cassany, Luna, & Sanz, 2003)

Por otra parte, Vázquez, manifiesta, que la lengua es un instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento, es la capacidad o la posibilidad humana de diferenciarse del animal, es distanciamiento. Y eso que se ha dado en denominar función simbólica no es otra cosa que la función significativa: representación, reconstrucción del mundo. Por ello, gracias al lenguaje, es como logramos salir del mundo natural para comprendernos como mundo de cultura. (Vázquez, 2015)

Desde el punto de vista, de que la lengua escrita presenta tres pilares: la oralidad, la escritura y la lectura, varios autores como Lerner, Ferreiro, Flórez, Pérez Abril, Guzmán, tienen en cuenta y desarrollan en sus definiciones, quienes a continuación se referencian:

Para Lerner, leer y escribir son instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, interpretar y producir textos como derechos legítimos de ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. En su libro Leer y escribir en la escuela: lo real , lo posible y lo necesario hace una descripción de varios aspectos relacionados con el tema de este estudio como es el desafío de enseñar a leer y escribir para que trascienda la alfabetización, la manera en que la lectura y la escritura se basan en el proceso del aprendizaje, como estas incorporan a todos los estudiantes a la cultura de lo escrito, y lograr que todos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. (Lerner,2001)

Por otro lado, Ferreiro expone que la lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro

patrimonio cultural. La lengua escrita tiene una función social que permite comunicar significados ya que por medio de esta se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente, por tal motivo el lenguaje escrito no es un código de transcripción del habla. (Ferreiro, 1986)

Flórez y Cuervo presentan la lectura como una actividad para obtener información de un código lingüístico a través de un canal visual, es descifrar caracteres, la lectura también implica el reconocimiento de un contenido expresado en los textos, reconocer los elementos esenciales de un mensaje escrito, su interpretación y confrontación con otra información externa. (Florez & Cuervo, 1992) Del mismo modo Flórez y sus compañeros interpretan la escritura como una habilidad compleja, como una elaboración y composición de un texto con un propósito determinado y para una audiencia específica, es una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, que no siguen un orden fijo, sino que van y vuelven entre ellos. (Florez, Arias, & Guzmán, 2016)

En otro sentido Pérez resalta la oralidad como un aspecto importante en el desarrollo de la escritura y la lectura, ya que para él los estudiantes deben construir una voz y usarla adecuadamente en prácticas del lenguaje oral, dominando diversas formas comunicativas y discursivas, para participar activamente en la vida social; escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación. (Pérez, 2010, p. 30 y p.32) Lectura, por definición, tiene dos aspectos complementarios: descifrar caracteres alfabéticos y alfanuméricos que constituyen el texto, y la comprensión e interpretación de las ideas que se expresan en él. (Guzman, 2006)

En conclusión la lengua escrita es un término complejo que va mucho más allá de un instrumento de comunicación, o una actividad que descifra caracteres alfanuméricos y los plasma en gráficos, la lengua escrita es la relación que se entretiene entre lectura, escritura y oralidad y los procesos de pensamiento que cada uno desarrolla. Figura 16.

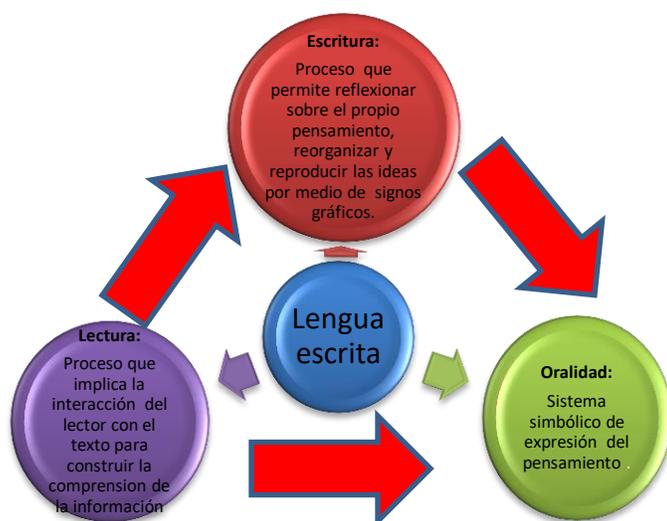


Figura 5 Esquema de Lengua escrita

Fuente: Elaboración propia

2.1.4.3.1 Lengua escrita en la D.I y la D.A

Leer y escribir son dos habilidades que se deben aprender de forma simultánea pero en realidad empezamos su enseñanza sin tomar en cuenta el desarrollo psicológico y cognitivo de los estudiantes, por ejemplo, hay niños que no asisten a preescolar, presentando un atraso respecto a los demás. Como docentes debemos tener en cuenta el grado de maduración de los estudiantes ya que debemos partir de que siempre se tendrán grupos heterogéneos y que como docentes hay que atender dicha diversidad implementando diversos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura de acuerdo al nivel escolar, el ritmo de aprendizaje y el estilo de aprendizaje. (Paniagua, 2006)

Si leer y escribir les resulta difícil a los estudiantes que no tienen dificultades en la adquisición de conocimientos, procesos que ya son complejos en sí, para aquellos que presentan discapacidad cognitiva, el proceso de aprendizaje de lectura y escritura, se convierte en una brecha para la comunicación con su entorno, para los niños con discapacidad cognitiva o dificultad de aprendizaje la adquisición de estos procedimientos, en ocasiones es desesperanzador. De esta manera, Flórez, Restrepo, & Schwanenflugel expresan:

Un número importante de deficiencias y discapacidades de comunicación son por naturaleza evolutivas, es decir se manifiestan desde muy temprano en los procesos de desarrollo infantil, por ejemplo, las pérdidas auditivas, las dificultades para comprender y expresar verbalmente, dificultades para pronunciar los sonidos, los desórdenes afectivo-emocionales, las alteraciones en el comportamiento social o los problemas específicos para aprender a leer, escribir o realizar operaciones matemáticas. (Flórez, Restrepo, & Schwanenflugel, 2007) p.73

El proceso de alfabetización en el que se encuentran los estudiantes de la Escuela Jordán Bajo, es lento, ya que su avance se ha realizado de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje, es así que las actividades se desarrollan según sus posibilidades y características particulares, siempre buscando el objetivo de que el estudiante lea y escriba, como lo expresa Langer “En las actividades de alfabetización, la forma sigue a la función; la estructura del mensaje y las estrategias enseñadas usadas para formularlo y organizarlo son guiadas por el propósito. Así, las experiencias culturales son un aspecto intrínseco de las actividades de alfabetización que los niños aprenden”. (Langer & Doyle, 1994) p.53

Cuando a un estudiante se le dificulta identificar el grafema o recordar el fonema, dificultades que presentan los estudiantes frente a la escritura y la lectura, influye directamente en el avance de su lenguaje y el desarrollo del pensamiento, Langer y Doyle expresan que “algunas de las dificultades de lectura y escritura probablemente se deban a una carencia de esquemas organizativos a los cuales un alumno particular pueda recurrir y

emplear. Si un alumno conoce solo las estructuras más básicas puede, por ejemplo, verse limitada su capacidad de comprensión o de recuerdo de un texto escrito con un esquema más complejo”. (Doyle & Langer, 1994)

Las dificultades del aprendizaje en los procesos de oralidad, lectura y escritura como componentes del lenguaje, tienen un gran impacto en la vida de los niños y jóvenes que manifiestan poseerlas. Por tanto, para los diferentes profesionales que interactúan en su cotidianidad con educandos que de manera persistente evidencian dificultades en la expresión, comprensión y producción de discursos y escritos con fines académicos. Hecho que incide en el desempeño académico de los educandos y que en la mayoría de casos los docentes, tampoco saben qué son y cómo se abordan.

Al analizar las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura, se encuentra que los educandos no buscan significados ni aprenden de lo que leen, no tienen diferenciación auditiva y visual; no distingue el orden de sucesión de las letras, no tiene comprensión del sistema de escritura alfabética, lee sílaba por sílaba, frecuentemente sigue el texto con el dedo, o se salta la línea, lectura en voz alta deficiente, carece de entonación, omite palabras o sílabas, distorsiona las palabras o incluye otras; específicamente confunde grafismos, invierte letras o sílabas, sustituye palabras enteras por otras, junta palabras y separa otras, desaparecen los signos de puntuación y evidencian imposibilidad de comprender el sentido de las palabras leídas y las frases (Acuña, Bejarano & Zea, 2009).

Se podría afirmar que un estudiante con dificultades en la lectura, es aquel que ha aprendido a leer pero no aprende leyendo, ya que se centra en la decodificación y descifrado de los símbolos y no en la búsqueda de significados, desde el enfoque en mención, socio constructivista, los estudiantes con dificultades de aprendizaje en la lectura suele

caracterizarse por: la representación textual es el tipo tema más detalle: tema del texto y colección inarticulada de ideas; en el recuento solamente retoma la información inicial y final del texto de manera inconexa, presentando incapacidad para integrar la información nueva en la resolución de un problema.; el recuento pierde el significado central, es decir, la macroestructura del texto, tampoco se presenta organizado o sea que desconoce la superestructura del mismo; en cuanto a la estructura textual, se evidencia dificultad para graduar la importancia temática de las unidades del texto y analizar la estructura semántica; no logra detectar anomalías semánticas detectadas en el texto; en cuanto a la fluidez lectora realiza una lectura lenta, sílaba por sílaba, palabra por palabra, frase por frase; además no tiene en cuenta los signos de puntuación ni de entonación.

Por su parte, en las dificultades de escritura se puede enunciar que un estudiante posee dificultades en este proceso cuando “presenta dificultades en la apropiación significativa del código y en la producción de textos ya que se centra en la codificación de los grafemas y no en la construcción de significados” (Acuña, Bejarano & Zea, 2008, p. 28) es decir, el estudiante con dificultades en la escritura, específicamente en la producción, se caracteriza por la incoherencia y poca cohesión en el discurso; poca fluidez escritural; falta precisión y síntesis en el lenguaje; hace omisiones, inversiones o confusiones en los grafismos, ineficacia en reconocer las categorías verbales, apareciendo como consecuencia alteraciones semánticas, conceptuales, verbales y sintácticas, posee incapacidad para comprender la estructura de una frase, cortándola de forma inadecuada y/o, gran cantidad de fallas de ortografía, los mismos errores que los de la lectura, más distorsiones y disociaciones.

2.1.5 Evaluación pedagógica

Actualmente la evaluación es uno de los temas más importantes desde el punto de vista educativo, ya que directivos docentes, docentes, padres, estudiantes y toda la comunidad educativa, son más reflexivos frente al alcance y las consecuencias de evaluar o de ser evaluado. Hay un mayor interés por la necesidad de alcanzar metas de calidad educativa, de utilizar eficazmente los recursos y el tiempo y, por otro lado, la competencia entre los individuos y las instituciones se ha tornado mayor.

Este tipo de evaluación, iguala la medición y los resultados con la calidad educativa, descontextualizando la definición correcta de evaluación, ya que desde la mirada de las autoridades gubernamentales la evaluación se resume en una ecuación: evaluar = medir = obtener resultados en pruebas masivas sobre aprendizajes mínimos = estos porcentajes comparados a nivel internacional reflejan la calidad de las instituciones, y qué sucede con la perspectiva pedagógica?, esta evaluación tiene en cuenta la diversidad del aula, su contexto?; ni tiene pedagogía y claramente, con un examen estandarizado que solo evalúa el proceso lector y la matemática, realizado cada año, no se detiene a observar los otros procesos que se desarrollan en el aula y cuya finalidad es la de sancionar las instituciones que no alcancen los parámetros señalados pues no alcanzan los estándares designados. (Tamayo, 2010)

En el análisis que realiza Tamayo frente a la evaluación expresa “la evaluación no es la simple y mecánica medición de resultados” (Tamayo, 2010) p.106, es un acto cultural, un esfuerzo por comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas, que son diversas, contextualizadas en una cultura y cargadas de intencionalidades acerca de la

formación de seres humanos más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más felices y más creativos, cuyos proyectos de vida transforman éticamente su existencia y transforman la sociedad (Tamayo, 2010)

Continuando con esta perspectiva, Niño manifiesta que la evaluación es un análisis de varios aspectos como: la reflexión de lo que se está estudiando, las posibilidades del enriquecimiento con ejercicios críticos, el balance sobre las tareas realizadas y las metas propuestas, la revisión sobre lo trabajado para aprender del error; es decir, nuevas formas auto correctivas de aprendizaje; en relación a los docentes propone que la práctica de la evaluación es entendida como la reflexión sobre sí mismo y su trabajo cotidiano, es decir:

La evaluación es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación” Niño citada por (Tamayo, Niño, Cardozo, & Bejarano, 2017) p.23

Como lo afirman Tamayo, Niño, Bejarano y Cardozo, la evaluación es una práctica extendida en el sistema escolar, son actividades desarrolladas con unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en ideas y corrientes y depende de unas condiciones de políticas: legales, institucionales, pedagógicas, éticas, curriculares y didácticas. Como práctica social está enmarcada en contextos culturales, es histórica y tiene supuestos epistemológicos, ontológicos, psicológicos y de lenguaje.

La evaluación tiene que ver con la práctica pedagógica, como acontecimiento complejo que relaciona todas las dimensiones del ser humano en función de su formación integral. Toda práctica pedagógica tiene unos propósitos, contenidos, métodos, recursos y formas de evaluación de procesos y productos. Lo que se pone en juego es la formación de un ciudadano de acuerdo con los fines de la educación establecidos en la ley 115 del 94 (Tamayo,

Niño, Cardozo, & Bejarano, 2017). Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000), plantean un significado de tipo constructivista sobre la evaluación, más centrado en su importancia y su función:

La actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la cual al profesor se le considera el protagonista y responsable principal. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas. Díaz Barriga y Hernández Rojas citados por (Córdoba, S.f)

Teniendo en cuenta lo anterior se podría inferir que la evaluación es la elaboración de un juicio de valor, con criterios pedagógicos, sobre la información recogida acerca del proceso de formación y es ella misma un factor de aprendizaje para mejorar, agregando a este lo que cita Rebeca Anijovich:

Acercarse y profundizar en la evaluación de los aprendizajes sólo es posible si se hacen conscientes las emociones que involucra, la forma en que se enseña y en la que aprenden los alumnos, los valores implicados, las consecuencias que puede tener respecto de la inclusión y la exclusión y, sobre todo, responder honestamente si se confía en la capacidad de aprender de todos y cada uno de los alumnos. Anijovich citada por (Secretaría de Educación Pública Mexico, 2013) p.9

2.1.5.1 Estrategias de Evaluación

La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, aclarando que las estrategias evaluativas cuantitativas llevan a enfoques superficiales de

aprendizaje, mientras que las estrategias evaluativas formadoras y cualitativas pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento

Es importante saber seleccionar las estrategias de acuerdo con los intereses que nos competan como evaluadores y, teniendo en cuenta aspectos como: qué información se pretende recoger, de quién, cuándo, qué estudiantes están en clase, cuál es la metodología que se ha aplicado con ellos, etc. Sin embargo, se tiene la convicción de que en la mayoría de ocasiones se utilizan estrategias de evaluación similares y, con frecuencia, con un fuerte arraigo en la potenciación de la memorización de la información.

Dentro del ámbito educativo se puede encontrar algunas definiciones de estrategias de evaluación entre ellas lo expresado por Díaz Barriga y Hernández como un “Conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” citados por (Secretaría de Educación Pública Mexico, 2013) . Otra de las definiciones es la presentada por Rodríguez y Gracia que expresan que “las estrategias son una guía de las acciones que hay que seguir, por tanto, son siempre consistentes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (Rodríguez & Gracia, 2016). Para Biggs las estrategias de evaluación son de igual importancia que los objetivos y los métodos de enseñanza al afirmar que: “los procedimientos de evaluación son determinantes del aprendizaje de los estudiantes en mayor medida que lo son los objetivos del curriculum y los métodos de enseñanza” Biggs citado por (Bordas & Cabrera, S.f)

Para utilizar eficazmente la evaluación en la mejora del aprendizaje, el docente y el estudiante deberán responder tres preguntas clave: ¿hacia dónde vamos o cuáles son los objetivos de aprendizaje?, ¿dónde estamos ahora?, y ¿cómo podemos cerrar la distancia entre la situación actual y la deseable? Las dos últimas preguntas relacionan los propósitos (formativos) con los métodos (cómo evaluar); no obstante, para contestarlas, es imprescindible

responder también a la primera. Para dar respuesta de forma adecuada a las tres preguntas anteriores, hay siete estrategias recomendadas visualizadas en la Figura 6 (Ver anexo Figura 6)

Cuando se diseñan las estrategias de evaluación se deben tener en cuenta: los métodos que son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas que son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los estudiantes y cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, que son los recursos estructurados diseñados para obtener la información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Ver anexo Figura 7)

A continuación en la tabla 1 se presentan algunas técnicas e instrumentos utilizados para la evaluación en el aula.

Tabla 1 Técnicas e instrumentos de evaluación

MEDIOS	Escritos	Carpeta o dossier, carpeta colaborativa, Control (examen) Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo, Cuestionario, Diario reflexivo, diario de clase, Estudio de casos, Ensayo, Examen, Foro virtual, Memoria, Monografía, Informe, Portafolio, portafolio electrónico, Póster, Proyecto, Prueba objetiva, Test de diagnóstico, Trabajo escrito
	Orales	Comunicación, Cuestionario oral, Debate, diálogo grupal, Exposición, Discusión grupal, Mesa redonda, Ponencia, Pregunta de clase, Presentación oral
	Prácticos	Práctica supervisada, Demostración, actuación o representación Role-playing
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales), Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video.
	El alumnado participa	Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental), Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación), Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor • Escala de comprobación • Escala de diferencial semántico • Escala verbal o numérica • Escala descriptiva o rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de estimación • Ficha de observación • Lista de control • Matrices de decisión • Fichas de seguimiento individual o grupal • Fichas de autoevaluación • Fichas de evaluación entre iguales • Informe de expertos • Informe de autoevaluación

Para evaluar estudiantes con D.I o D.A es importante determinar los procedimientos e instrumentos más idóneos, y las posibles adaptaciones en los que se utilicen.

2.1.5.1.1 Evaluación diferencial en los procesos de inclusión educativa

Un aspecto crucial en los procesos de inclusión educativa, hace referencia a las adecuaciones curriculares, como ajuste de la oferta común y que se pone al alcance de la población escolar incluida; dentro de ella está la evaluación del desempeño académico de los educandos. Es así como para el caso de población con discapacidad intelectual o con dificultades de aprendizaje se presenta la evaluación diferencial, la cual es eje principal de esta investigación, y que también puede ser retomada hacia los educandos regulares. Por tal motivo se presenta a continuación planteamientos como qué es la evaluación diferencial, en qué consiste y qué aspectos contemplar a la hora de ser visibilizada en las prácticas pedagógicas, para que desde el plano teórico den un sustento viable como una estrategia que favorezca el proceso de enseñanza- aprendizaje y sobre todo la valoración para la lengua escrita en estudiantes con D.I y D.A.

Es crucial asumir que la evaluación para el caso de los educandos con ciertas características, particularidades y condiciones, requiere contemplar ajustes a este proceso. De manera tal que retroalimente el quehacer del docente, como al estudiante. Para lo cual, es necesario de la planeación de estrategias de evaluación e instrumentos que estén acorde a los intereses del evaluador y las necesidades del evaluado. Por tal motivo, como plantea Anijocich, Malbergier & Sigal (2012) en la evaluación de estudiantes con D.I y D.A, se requiere obtener información no solo del final del proceso, sino, del proceso en sí, formular juicios de valor de orden cualitativo y cuantitativo para tomar decisiones en el futuro; los

resultados de las evaluaciones deben ser comunicables y comprender que el educando hace parte activa de la obtención y análisis de las informaciones que la evaluación provee.

Es por esto que es necesario buscar una aplicación de evaluación diferente, que permita evaluar los aprendizajes de los alumnos, considerando los diversos aspectos que componen el proceso para acceder a los aprendizajes. La evaluación diferenciada pretende potenciar a aquellos estudiantes que presenten impedimentos en el logro de sus aprendizajes, de manera temporal o permanente, teniendo como principal propósito otorgar la posibilidad, a los estudiantes, de demostrar por diferentes vías, caminos o procedimientos, lo que aprendió. Esto a su vez permite elevar la autoestima y motivación de los estudiantes por el aprendizaje, evitando así la deserción y el fracaso escolar.

En el proceso de búsqueda de información sobre la definición de evaluación diferencial, fueron muy pocos los resultados, pues este término es un nuevo concepto de evaluación, que poco a poco ha ido tomando más relevancia dentro del contexto educativo, ya que dentro de las aulas regulares encontramos 40 niños, con características diferentes, de los cuales, muchos de ellos, presentan alguna necesidad educativa especial, ya sea asociada o no a una discapacidad. Con respecto a la evaluación diferenciada son pocos los autores que se refieren al tema, dentro de esa minoría, encontramos los siguientes conceptos:

La evaluación es comprendida como:

...al procedimiento pedagógico que le permite al docente, identificar los niveles de logro de aprendizajes curriculares, que alcanzan aquellos estudiantes que por diferentes necesidades educativas están en una situación temporal o permanente, distinta de la mayoría, permitiendo dar reales oportunidades educativas a los alumnos con necesidades educativas especiales. (Ministerio de Educación de Chile, s.f)

Del mismo modo, Castillo (s.f.), que comparte la anterior definición expresa que la E.D es una respuesta a la necesidad de evaluar a estudiantes que presentan alguna condición especial o alguna dificultad de aprendizaje:

La evaluación diferenciada se puede visualizar como una necesidad de respuesta que permite contar con el uso de procedimientos específicos de evaluación adecuados para atender a la diversidad de alumnos existentes en cualquier grupo curso, que presenten necesidades educativas especiales y con dificultades específicas del aprendizaje... (Castillo L. , S.f)

Igualmente, Canales, una psicóloga chilena, enuncia los aspectos característicos de una evaluación diferencial, aspectos que marcan el contraste frente a las otras evaluaciones.

Una correcta evaluación diferenciada debe considerar, los niveles de habilidades iniciales de cada alumno, los ritmos y estilos de aprendizaje, al igual que la forma de expresar los aprendizajes que tiene el alumno, lo importante es parar el desnivel que se va produciendo con el grupo curso, elevando la autoestima y la motivación cuando el alumno percibe que va logrando los objetivos. (Canales, 2010)

En la búsqueda académica de la definición de evaluación diferencial se encontró un blog de autor con seudónimo presentando el concepto de evaluación diferencial, se enuncia en esta investigación ya que el término se evidencia bien estructurado y no está desfasado de los conceptos antes mencionados.

La evaluación diferenciada se entenderá como una aplicación de procedimientos que permitan evaluar los aprendizajes de los alumnos mediante la administración de instrumentos técnicamente acondicionados a los alumnos que lo requieren (evaluacion diferenciada.blogspot.com, 2008)

La evaluación diferenciada según (Avaria, 1999) , tiene como propósito facilitar el normal desarrollo de niños y niñas que presentan un problema general o específico de aprendizaje. La misión es facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y lograr que el niño y niña pueda incorporarse a mediano y largo plazo con todas sus capacidades adecuadamente maduras y compensadas en el nivel que le corresponde sin desventajas. Todos los docentes

invariablemente nos enfrentamos al desafío de sacar adelante a niños y niñas con dificultades de aprendizaje en aquellos cursos que nos toca atender, por lo tanto, su evaluación debe ser diferenciada.

En conclusión, es aquí cuando surge la idea de evaluación diferenciada, la cual es vista como un concepto pertinente y adecuado para todo grupo de niños, pero se hace más necesaria para aquellos estudiantes que en forma temporal o permanente, presenten impedimentos en el logro de sus aprendizajes.

Los propósitos de la evaluación diferencial son otorgarle la posibilidad al niño de demostrar a través de diferentes vías, caminos o procedimientos lo que aprendió, permitir elevar el autoestima y la motivación de los estudiantes por los aprendizajes adquiridos, fomentar la seguridad personal, evitar la deserción y el fracaso escolar, respetar las diferencias individuales (Caamaño, 2018)

Las características o aspectos que se relacionan frente a la evaluación diferencial son variados, pero todos con la tendencia a ser eficaces en el proceso de enseñanza – aprendizaje en estudiantes con D.I y D.A.

La evaluación diferencial desarrolla una valoración diagnóstica, la cual permite establecer las capacidades, potencialidades, posibilidades y dificultades de los educandos incluidos, los resultados de esta valoración se describen y se documentan, con el fin de poder tomar decisiones de enseñanza posteriores.

Después de lo anterior, y con base en experiencias pedagógicas significativas, para demostrar los conocimientos y habilidades adquiridos, en este caso en los procesos de oralidad, lectura y escritura, se requiere de técnicas e instrumentos que sean originales y

apropiados para los educandos, y es aquí donde el docente requiere formularse y responder preguntas sobre qué se quiere evaluar, cómo se va a elaborar los instrumentos de evaluación y cuáles van a ser los criterios de evaluación, ya que estos son particulares para cada institución educativa y criterio del docente encargado del grado.

No hay literatura específica sobre técnicas e instrumentos de evaluación exclusivos para estudiantes con D.I o D.A, las que existen se pueden adecuar a las necesidades que presentan la población que se tenga con características particulares, en la siguiente **Tabla 2** se referencian algunas que pueden aportar en la presente investigación (Beltran, 2012):

Tabla 2 *Técnicas e instrumentos de evaluación para estudiantes con D.I o D.A*

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
OBSERVACIÓN	La observación como técnica o estrategia evaluativa, debe usarse con bastante frecuencia, ya que es un elemento básico en la didáctica escolar eficiente, sin olvidar que buena parte de los aprendizajes que los niños con D.I o D.A adquieren, se derivan de la observación.
LA CARPETA DE CONSTRUCCIONES	Esta técnica es ideal para evaluar los estudiantes con D.I o D.A porque les permite recoger información útil, que al procesarla los involucra en los contenidos y les ofrece un espacio de aprendizaje diferente. También permite que los padres conozcan lo que hacen sus hijos
EL MURAL CULTURAL	Esta técnica permite a los estudiantes con D.I o D.A participar plenamente aportando insumos, conocimientos y mostrando sus fortalezas, puede ser evaluada muy bien mediante criterios específicos en beneficio de los estudiantes
EL RELATO COLECTIVO	Esta técnica le permite a los estudiantes con D.I o D.A emitir sus opiniones libremente, ya que se siente apoyado por sus compañeros, por pequeños que sean los aportes deben ser valorados a favor de los mismos
EL INTERROGATORIO CRUZADO	Mediante esta técnica los estudiantes con D.I o D.A pueden incluirse social y académicamente, emitiendo opiniones sobre diversos temas de interés, tiene la ventaja que los compañeros se corrijan entre sí para mejorar la apreciación de los conceptos y comprender con mayor amplitud lo que expresan
EL CALENDARIO DE MI PUEBLO	Esta técnica es muy estratégica en estudiantes con D.I o D.A ya que compromete a los padres y familiares en las investigaciones y trabajos de los niños. Permite una participación comunitaria y los estudiantes interaccionan con sus pares, tratando de esforzarse y hacer lo mejor
LAS CINCO COSAS QUE MAS ME GUSTAN	Esta técnica es muy expresiva porque es un espacio para que los alumnos con D.I o D.A puedan expresar lo que le gusta de una determinada asignatura, presentando sus propias conclusiones, ideas y pensamientos
LOS PROYECTOS	Los proyectos son ideales para que los estudiantes con D.I o D.A puedan organizar mejor los conocimientos, ya que los mismos son prácticos y atienden a sus necesidades reales. Cada asignatura debe contar con proyectos de aula donde los alumnos demuestren en la práctica lo que aprenden
EL PERIODICO ESCOLAR	En ésta técnica, los alumnos con D.I o D.A proyectan toda su imaginación y se interesan en los temas, ya que aportan al trabajo, aunque su aporte sea pequeño, los estudiantes se sienten productivos y partícipes del acto evaluado
TECNICAS TEATRALES EL TEATRO ESCOLARES	No hay nada que pueda satisfacer más a un estudiante con una D.I o D.A que sentirse parte del grupo. , aceptado, involucrado y feliz. Ese espacio lo encontrará en el drama y la personificación
TECNICAS NARRATIVAS EL RELATO DEL CUENTO	El cuento permite a los estudiantes con D.I o D.A estimular el lenguaje, la lectura, la escritura, la expresión verbal y la mayor comprensión de los contenidos
TECNICAS PLASTICASDIBUJO, PINTURA, MODELADO, MAQUETAS	Los estudiantes con D.I o D.A, sobre todo los que presentan condiciones sensoriales deben ser evaluados en sus aprendizajes mediante este tipo de expresiones, ya que generalmente es aquí donde manifiestan a plenitud sus aprendizajes, siempre nos preguntamos... ¿Por qué no pueden ser evaluados mediante el arte, aplicándolo a las

	diferentes asignaturas?. Si evaluamos mediante las artes plásticas, sin duda alguna los resultados serían positivos
TECNICAS CORPORALES EJERCICIOS FISICOS ADAPTADOS	Las técnicas corporales se usan más que nada en asignaturas, como educación física. Aquí todos los estudiantes pueden participar activamente. Hasta para tirar la pelota, caminar al compás, correr y otras actividades, pueden darse criterios de evaluación, que permitan valorar la actividad física de los estudiantes
TECNICAS MUSICALES CANTO, DECLAMACIÓN	La expresión mediante el canto, la poesía y otras manifestaciones musicales, permiten a los estudiantes con D.I o D.A demostrar otras potencialidades e inteligencias múltiples, como forma de fortalecer sus conocimientos y por tanto su aprendizaje. Es necesario evaluarlos aunque sus manifestaciones no sean como se esperan, es allí donde subyace la importancia del acto evaluador, en mirar las fortalezas y necesidades

Nota: Elaboración propia

3. Enfoque Metodológico

3.1 Enfoque

La presente investigación se llevó a cabo basándose en el enfoque cualitativo, pues su fin principal busca analizar un caso concreto a partir de la identificación de factores y efectos directamente relacionados con las experiencias de las personas en su contexto específico, estos a su vez son interpretados desde el punto de vista del investigador.

El enfoque cualitativo es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, esto se debe a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación recogiendo sus experiencias por medio de un instrumento de medición predeterminado. En este enfoque se analiza una realidad subjetiva además de tener una investigación sin fundamentos estadísticos. Este enfoque se caracteriza también por la no reducción a números de las conclusiones resultantes de los datos, además con el enfoque cualitativo se tiene una gran amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación. El alcance final del estudio cualitativo consiste en comprender un fenómeno social complejo, más allá de medir las variables involucradas, se busca entenderlas. (Sampieri H. , S.f)

En el enfoque cualitativo se pretende comprender fenómenos, sentimientos, entender contextos o puntos de vista de los actores sociales. Según los autores Blasco y Pérez, señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Blasco y Pérez (2007) citados en (eumed.net, S.f)

3.2 Diseño de investigación

Para el desarrollo de este proyecto, se adopta la de investigación acción, que es base para conocer y cambiar la práctica pedagógica, donde se reconoce la importancia del maestro como actor principal en el proceso investigativo, convirtiéndolo en dinamizador de posibles soluciones a los problemas en búsqueda de una mejor calidad, en el bien ser y bienestar del educando, a este respecto, Lewin (1946) plantea la investigación-acción como un espiral de pasos (Ver anexo Figura 8) y es interpretado por (Elliot, 1993) como un ciclo básico de actividades que se llevan a cabo mediante unos procesos repetitivos, van desde la identificación de una idea general, luego el reconocimiento de una situación problemática de la que surge una planificación, para el caso de esta investigación se denomina plan de acción y se desarrolla en una primera fase a través de la implementación. En esta primera fase, se culmina con la evaluación y revisión del plan general, en forma de espiral una segunda y tercera fase con las mismas actividades de la primera y sí es necesario seguir el ciclo las veces

que sea necesario con el fin de llevar efectivamente la mejora de la situación problema.

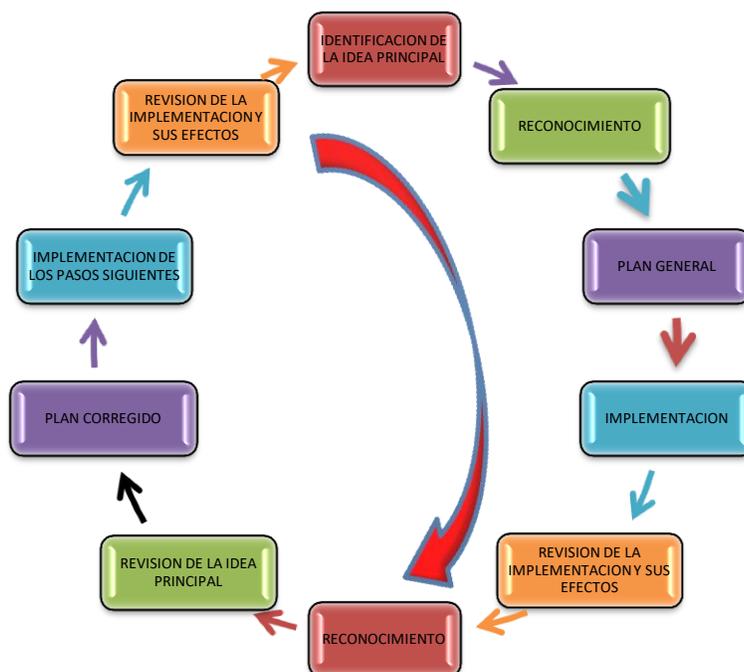


Figura 6 Modelo de investigación-acción de Lewin interpretado por Elliot (1993).

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para el proceso de recolección y análisis de la información a lo largo del proceso cíclico acción, observación y reflexión, se describen los siguientes instrumentos que se utilizaron para sustentar la presente investigación:

3.3.1 Entrevista

La entrevista es una técnica de recolección de información personalizada que para (Sampieri R. H., 2010) ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). La entrevista permite conocer, a través de las preguntas y sus respuestas, el

concepto que tiene el entrevistado frente a un tema específico. En nuestra investigación se desarrolló una entrevista semiestructurada donde se prepara un guion temático sobre lo que se quiere que se hable con el entrevistado. Las preguntas que se realizan son abiertas, el entrevistado puede expresar sus opiniones y dar sus respuestas sin presión.

3.3.2 Encuesta

La encuesta según (Oviedo, 2013) es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador, relacionados con la evaluación y con estrategias pedagógicas. Para ello, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los docentes, padres de familia, a fin de que las contesten igualmente por escrito y que serán de gran utilidad para el diagnóstico que determina el problema de la investigación.

La encuesta además permite un primer acercamiento de los investigadores con la población, con el fin de detectar las primeras percepciones sobre el problema de estudio. Para esta técnica se acude al instrumento del cuestionario, que es un conjunto de preguntas con diversas variables a medir.

3.3.3 Análisis documental

El análisis documental es una técnica que constituye una fuente de recolección imprescindible, la cual consiste en la revisión y análisis sistemático de documentos institucionales, según Bejarano (2014) :

El análisis documental es una técnica de investigación que posibilita describir un documento en sus partes esenciales. Es la operación que consiste en seleccionar las ideas

informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información en él contenida. Bejarano (2014) p.7.

Para este proceso de análisis documental resulta útil apoyarse en las matrices, como instrumento para éste tipo de técnica cualitativa puesto que establecen vínculos entre temas.

3.3.4 Diario de campo

El diario de campo según Vásquez (2013) “está relacionado con la escritura íntima, subjetiva. El diario es una escritura personal. Y, además, es hecho parcialmente día a día, anotando una variedad de cosas (disímiles, heterogéneas), poniendo en escritura el acontecer cotidiano” (p. 147), en éste los investigadores llevan los registros más significativos del proceso investigativo. El diario que como investigadores se utiliza se convierte en una técnica de observación que sirve como herramienta importante y útil para la recolección de información pertinente y reciente y más cuando el actor principal del proceso de investigación es el mismo maestro.

En otra instancia, Vasilachis (2006), define el diario de campo:

Como una oportunidad para detectar sesgos personales, situaciones y vivencias que puedan, de una forma u otra forma, incidir en el mismo. La relación entre lo personal, lo emocional y lo intelectual se transforma mediante el análisis reflexivo que encuentra en el diario de campo el espacio propicio de manifestación Vasilachis (2006) p. 136.

En el diario de campo, se registran día a día las vivencias y observaciones que permiten hacer una reflexión íntima relacionada con el proceso investigativo, de manera detallada los aportes o voces de los participantes y observaciones que servirán posteriormente para el análisis de la información recolectada. Además, en éste se pueden anexar fotografías, esquemas, registros claves, percepciones, entre otros aspectos, que son útiles para la investigación.

3.4 Población

3.4.1 Sede Rural Jordán Bajo.

La Institución Educativa Municipal Técnica de Acción Comunal, se encuentra ubicada en la comuna norte del Municipio de Fusagasugá en el barrio San Antonio, un área altamente vulnerable con la influencia de sitios de expendio de drogas alucinógenas y casas de prostitución.

La institución, cuenta con una planta docente de 75 licenciados, especializados y profesionales del área técnica; 4 coordinadores, y un rector para toda la Institución. También cuenta con personal administrativo, en horarios restringidos, así: un secretario general, secretaria pagadora, un auxiliar de sistemas, un auxiliar de recursos audiovisuales y didácticos, dos auxiliares de servicios generales, atendiendo una población estudiantil de 2200 estudiantes.

En las escuelas urbanas se aprecia que la población estudiantil es de un nivel socio económico bajo, los padres de los estudiantes en su mayoría se desempeñan en la construcción y un porcentaje muy bajo en otros quehaceres como celaduría, conductores de servicio público (taxis, busetas); las mamitas en su mayoría son madres solteras cabeza de familia, algunas se desempeñan en oficios varios, trabajan en casas por días y en un porcentaje muy bajo desempeñan otros oficios o en otros casos no trabajan. Por otro lado se puede afirmar que los padres de nuestros estudiantes en su gran mayoría no han terminado sus estudios en la básica primaria y en un porcentaje muy bajo, han acudido a la Universidad desertando muy rápido de ella. En las escuelas rurales, la mayoría de los padres de familia son empleados de granjas: avícolas, porcícolas, agrícolas, viveros, hay madres que están en el hogar y trabajan como

empleadas de familia por día. Hay un 10% de familias compuestas, un 40% de familias incompletas, un 25 % de familias extensas y 25% de familias recompuestas.

La sede rural Jordán Bajo, está ubicada en el corregimiento nororiental del municipio de Fusagasugá, en la vereda del mismo nombre; actualmente se cuenta con una población inclusiva (desplazados, indígenas, N.E.E, restablecimiento de derecho y protección), con 47 estudiantes, entre las edades de 5 a 18 años; escolarizados en la jornada de la mañana en preescolar y Básica Primaria, están dentro de un estrato socioeconómico 1 y 2. A continuación se presenta una tabla que referencia varios datos sobre los padres de familia de la Sede Rural Jordán Bajo (Ver anexo Tabla 3)

La sede rural Jordán Bajo, cuenta en su planta de personal con tres docentes, se trabaja con aulas multigrados, con inclusión educativa en todos los grados.

3.4.2 Sede Urbana Gustavo Vega

En la Sede Urbana Gustavo Vega La sede Gustavo Vega se encuentra ubicada en la ciudad de Fusagasugá en el barrio Cedritos, en la que se encuentran estudiantes del sector urbano de la comuna oriental, por su cercanía y por brindar el servicio educativo desde un 09 del mes de octubre de 1980, hace ya más de 20 años, fue anexada a la Institución Acción Comunal desde el año 2003, bajo la dirección de Rectoría por el doctor Carlos Adolfo Betancurt H.(Recuperado de los archivos de la Institución) siguiendo los lineamientos del MEN para básica primaria desde el grado primero hasta grado quinto, en jornadas, única y nocturna, calendario A, es mixta, de carácter oficial, con educación tradicional.

En esta sede G.V. el cuerpo docente identifica que sus estudiantes provienen de diferentes formas de organización de familias, las que han cambiado dadas por las

circunstancias sociales o de otra índole, como son los cambios en los roles al interior de la familia, algunos con condición de desplazados; otros con condición de población flotante y, uno que otro con discapacidad intelectual -según las orientaciones de la profesional en inclusión- quien trabaja directamente con la Secretaria de Educación de Fusagasugá (SEF); estas características de los estudiantes reflejan en su desempeño escolar dificultades que se evidencian por el rendimiento académico y el comportamiento en clase.

A partir del 16 de marzo por orientaciones de las directivas de la Institución y siguiendo los lineamientos nacionales, los docentes de la básica primaria y, específicamente, los de esta sede realizan rotación; es decir, los docentes según su especialidad orientan materias a diferentes grados y cursos (Ver anexo **Tabla 4**), pero se sigue con la dirección de grado.

Así la institución está organizada en 9 grados para conformar un total de 201 estudiantes entre niños y niñas. Actualmente laboran 12 docentes 9 mujeres y 3 hombres pertenecientes a diferentes licenciaturas.

El grupo a trabajar en la sede G.V.E. es el grado segundo 02 que consta de 17 estudiantes entre niños y niñas que oscilan en edades entre 6 a 9 años. En este grado se ha evidenciado que la mayoría de los estudiantes por sus características individuales no presentan discapacidad intelectual y/o dificultades de aprendizaje, en realidad lo que los alumnos presentan son barreras de aprendizaje. (Ver anexo **la tabla 5**) que describe el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes de 202

3.5 Categorías de análisis

A partir de los planteamientos conceptuales como metodológicos y para dar respuesta a los objetivos investigativos y con apoyo de las técnicas e instrumentos acogidos y diseñados, se realizó el proceso de análisis e interpretación de la información teniendo en cuenta unas categorías establecidas previamente desde la formación propia de la Maestría, relacionadas con educación, enseñanza y pensamiento, así como otras que han emergido desde la información, producto de las entrevistas, diarios de campo, encuestas, talleres, las cuales se presentan en la figura 9 para lo cual se acudió a los planteamientos de la teoría fundamentada expuestos por Corbin y Strauss (1999).

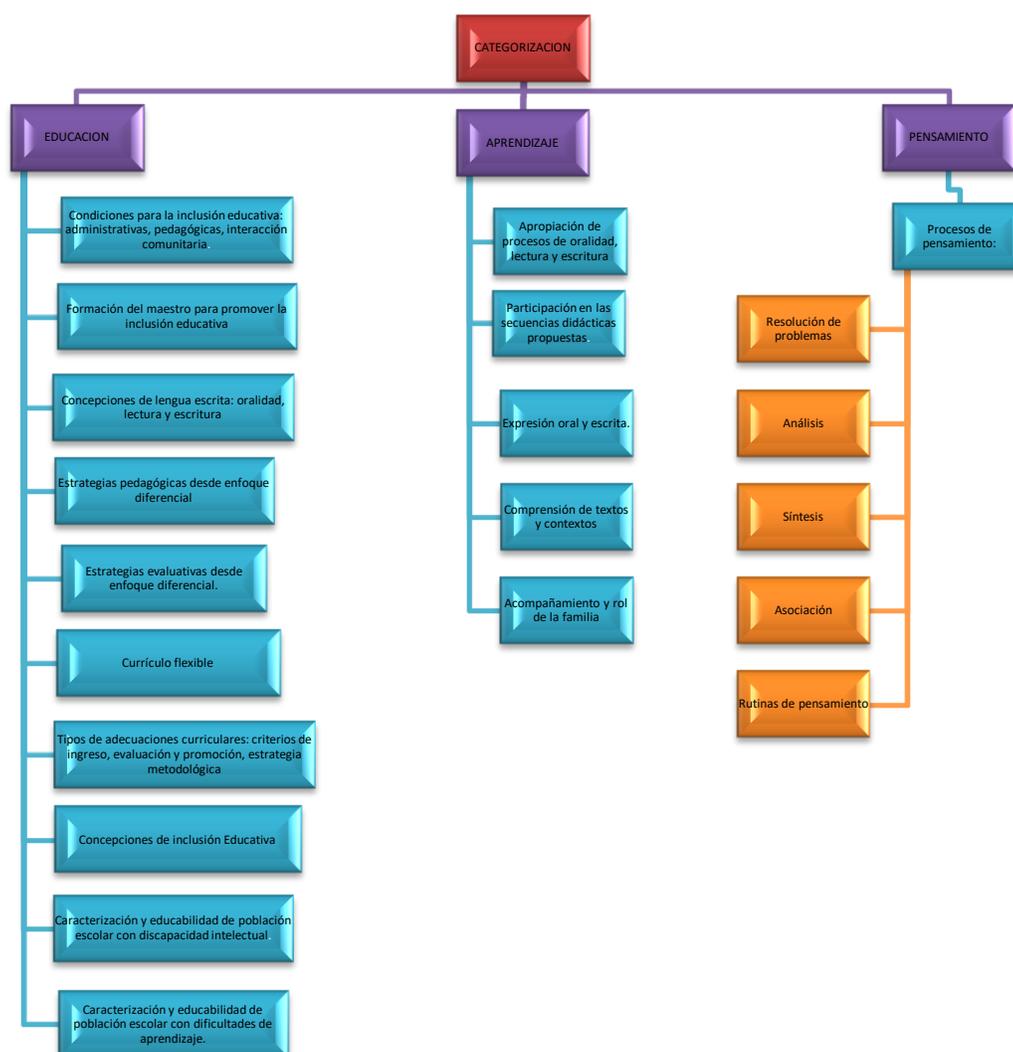


Figura 7 Esquema de Categorías

Fuente: Elaboración propia

3.6 Desarrollo de los ciclos de reflexión en el proceso de Investigación – acción

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente sobre las fases de la investigación acción, estas se han desarrollado de la siguiente manera en esta investigación:

Tabla 3 Fases de la investigación

FASE	NOMBRE
1.	INICIO Y DISEÑO
2	IMPLEMENTACION O INTERVENCION
3	REFLEXION: REVISION DE LA IMPLEMENTACION Y SUS EFECTOS

Nota: Elaboración propia

3.6.1 Fase 1: Inicio y diseño

En esta fase se realiza un plan de acción, (Ver anexo **Tabla 7**), para el desarrollo de la línea base y la organización de la implementación de la estrategia, dando respuesta a los dos primeros objetivos propuestos para esta investigación:

3.6.1.1 Análisis e interpretación de resultados Fase 1

Para presentar los resultados, se desarrolló el análisis desde el punto de vista de las categorías y subcategorías presentadas anteriormente, utilizando instrumentos de recolección de información como: entrevistas a profesores de básica primaria, bachillerato y la jefe de área de español de bachillerato, entrevista a docentes de la Sede Jordán Bajo, encuesta a docentes, padres de familia y estudiantes de la Sede Jordán Bajo. (Ver anexo tabla 8)

En la Sede Gustavo vega se realizaron: una entrevista a docentes, una encuesta a docentes, encuesta a padres de familia y encuesta a estudiantes del grado segundo de primaria. (Ver anexo tabla 9).

3.6.1.1.1 Análisis e interpretación de resultados Fase 1 Sede Rural Jordán Bajo y Gustavo Vega.

Categoría: Enseñanza a los educandos con D.I y D.A

Condiciones para la inclusión educativa: conceptuales, administrativas, pedagógicas, interacción comunitaria para educandos con D.I y D.A

Cuando se habla de inclusión educativa no solo se enfatiza en garantizar el acceso a una institución educativa, también es necesario contar con los recursos pedagógicos y tecnológicos, ajustes en el ámbito académicos y de infraestructuras permitiendo así a los estudiantes con discapacidad la equidad, frente a los otros estudiantes que no presentan discapacidad dentro de los establecimientos educativos, por eso frente a las condiciones para la inclusión educativa desde lo conceptual, administrativo, pedagógico, de interacción comunitaria, las voces de los actores participes expresan desde lo pedagógico que existen diferentes estrategias pedagógicas de enseñanza, se deben transformar a las estrategias evaluativas, las adaptaciones curriculares y las propuestas de registro académico.(ED2LMEPRIM),(ED2CRPRIM),(ED2MCPRIM).

Según lo expuesto en el análisis anterior (Lopez, 2011) expresa que las condiciones que permiten una verdadera inclusión en el aula están directamente relacionadas con la

eliminación de las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela: las barreras políticas con respecto a leyes y normativas contradictorias, las barreras culturales como la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el estudiantado es decir etiquetarlos entre los “normales” y el “especial” y por último las didácticas refiriéndose a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aportando a lo expresado se puede deducir que los docentes tienen claro los cambios o ajustes a realizar con respecto al aspecto pedagógico, específicamente de aula, pero poco o nada interpelan sobre el punto de vista administrativo o de interacción comunitaria. Echeita & Ainscow (2011) frente a las condiciones de un aula inclusiva, presentan cuatro elementos: la primera es tomar la inclusión como un proceso ya que no se implementa de la noche a la mañana, la segunda es la inclusión que busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, es decir “presencia” en el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases, como tercer elemento, la inclusión permite la identificación y la eliminación de barreras que son aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares; la cuarta es como la inclusión asegura a aquellos grupos de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que se adopten medidas para su éxito dentro del sistema educativo. Estos cuatro elementos según los autores sirven para tener una definición funcional de inclusión educativa, tanto para los responsables en las administraciones, los directivos de las instituciones educativas, supervisores, profesores, y la comunidad, comprendiendo que la inclusión tiene implicaciones en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas de aula. (Echeita & Ainscow, 2011)

Según Opertti y Belalcázar la educación inclusiva se alcanzará por una doble vía: la primera centrada en un conjunto de políticas y la segunda, basada en la responsabilidad moral de educar a todos los educandos, prioritariamente, a aquellos que están en peligro de quedar marginados y excluidos de la escuela y que implica asumir valores de justicia y equidad. Opertti y Belalcázar (2008) citados por (Crisol, Martínez, & Homrani, 2015)

El manejo eficiente de la inclusión en las instituciones educativas se basa en realizar ajustes y condiciones en el P.E.I y en las prácticas pedagógicas con relación a los estudiantes con D.A, frente a este proceso en una encuesta realizada a los docentes de la Sede Gustavo Vega responden, (Ver anexo Figura 19), que no se realizan ajustes, ya que el proyecto educativo va dirigido a estudiantes regulares y aunque se hacen recomendaciones generales no se hacen los ajustes necesarios (14,29 % de los docentes); un solo docente responde que si se realizan las adecuaciones al desarrollar capacitaciones internas y externas y cuando el personal de apoyo colabora con los proceso pedagógicos de los estudiantes, la institución educativa realiza ajustes o modificaciones en la propuesta educativa con relación a las estrategias metodológicas , (57,14 % de los encuestados), pero cabe recalcar que hay docentes que no saben cuáles son los ajustes que se desarrollan (28,57 %). (Ver anexo Figura 20)

Dentro de los ajustes en la educación inclusiva es importante tener una propuesta educativa eficiente y efectiva hacia los educandos es por ello que se preguntó si los estudiantes con discapacidad intelectual y con dificultades de aprendizaje requieren una propuesta educativa diferente que permita colaborar más en su proceso enseñanza-aprendizaje, respondiendo que es totalmente necesaria, porque el nivel intelectual es diferente,

y este nivel presenta muchas dificultades, en muchos casos ellos no se adaptan totalmente a la propuesta educativa de su institución teniendo dificultades en su proceso de formación. (Ver anexo Figura 21)

Otro de los aspectos importante a tener en cuenta frente a los estudiantes incluidos es la participación de ellos en las interacciones cotidianas como actividades Sociales (descansos, refrigerios, salidas recreativas, fiestas de integración, celebraciones sociales) con un 85,71% de los docentes, pero no se observa tan claramente en actividades Culturales (encuentros culturales, Festivales), actividades Deportivas (encuentros deportivos, campeonatos) o actividades Académicas (izadas de bandera, salidas pedagógicas), entre otras. (Ver anexo Figura 22)

Dentro de esta subcategoría es importante reconocer el momento de la convivencia cotidiana entre educandos con D:I y D.A, identificando los espacios en los que se promueven las interacciones respetuosas y de reconocimiento de las diferencias, la perspectiva de la convivencia en la diferencia está dividida, el 42,86 % creen que si se promueven las interacciones respetuosas y de reconocimiento de las diferencias y el otro 42,86 no lo creen por ello los docentes de tienen esta comprensión de cómo se promueven esos instantes de convivencia (Ver anexo Figura 23)

Al igual que la importancia de la convivencia en la diferencia, también es el apoyo que tiene la institución educativa con profesionales que brinden acompañamiento al proceso de inclusión educativa de la población con Discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje, ya que frente a los diferentes tipos de discapacidad y dificultades de aprendizaje se hace necesario de personal capacitado en este tipo de población. (Ver anexo Figura 24)

Otra característica que se debe recalcar en una institución educativa frente al tema de la inclusión son los ajustes o modificaciones a los logros, a las competencias, a las evidencias las cuales permiten direccionar hacia la evaluación del desempeño académico de los estudiantes con Discapacidad Intelectual y Dificultades de Aprendizaje responden en un 57.14 % negativamente, frente a un 42,86 % que afirman que si se realizan esos ajustes, la pregunta que podría florecer sería ¿Cómo se evidencian esos ajustes?. (Ver anexo Figura 25)

Aportando a lo anterior se solicitó la opinión con respecto al buen funcionamiento institucional, respondiendo en un 42.86 % que las opciones que consideraron más adecuadas para mejorar las prácticas pedagógicas en la institución, son: Capacitación para los docentes para trabajar con educandos con Di y DA con respecto a concepciones, prácticas pedagógicas, adecuaciones curriculares; adecuación curricular para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje y con discapacidad intelectual y la actualización sobre caracterización de la población, procesos de evaluación, acciones pedagógicas con los padres y acudientes, a los cuales los docentes respondieron que lo que más consideran importante. (Ver anexo Figura 26).

Las condiciones para la inclusión educativa en la institución, la percepción de los docentes las realizan desde el punto de vista pedagógico donde evidencian que en la institución se brinda y se atiende a los niños con Dificultades de Aprendizaje y a los niños con Discapacidad Intelectual. Estos niños y estas niñas no tienen requisitos o condiciones especiales para el ingreso a la educación, es por ello que desde la parte administrativa están incluidos en el sistema educativo donde pueden pasar, convivir, compartir, educarse y aprender dentro la escuela formal como está contemplado en La ley 715 del 2001, en la cual se cuenta con la ruta de atención, el apoyo de la psicóloga que viene por parte de la secretaría de

educación municipal; quien ha realizado talleres dirigidos a los padres de familia y a los estudiantes que se encuentran en los diferentes grados de la Sede.

Formación del maestro para promover la inclusión educativa.

Un aspecto primordial dentro de la inclusión educativa es el nivel de capacitación con respecto al tema, es por ello que la formación pedagógica, conceptual y de conocimiento sobre las poblaciones incluídas es requerida en los docentes para lograr la inclusión.

Al preguntar en la Sede Gustavo Vega, los docentes responden con un 71,43 % que no hay una capacitación ni tienen formación frente al tema de inclusión educativa y solo un 28,7% que afirman haber recibido o tener formación en inclusión. (Ver anexo Figura 27)

En varias de las voces se evidencio la importancia de formación para los docentes en todo lo relacionado a la inclusión educativa, aunque otras voces aludían que no solo es necesario de cursos o talleres, si no que los docentes se especialicen y que quienes tengan a cargo estudiantes en condición de discapacidad cuenten con apoyo profesional especializado.

Para Zorrilla los maestros tendrán que hacer a un lado sus temores y desasosiegos, a veces fundados en falta de información, para colocar en las mesas de conversación su saber y escuchar los saberes de otros profesionales de la educación o incluso de otras ramas del conocimiento. Recuperar la función formadora de la escuela, implica y supone revalorar la función formadora del maestro desde fuera por la sociedad y por quienes dirigen el sistema educativo y desde dentro de la profesión, por los mismos maestros. (Zorrilla, 2002)

Concepciones de los docentes sobre lengua escrita: oralidad, lectura y escritura.

La necesidad de mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura ha llevado a maestros e investigadores a proponer renovación en este proceso, por medio de reflexiones, análisis de problemas y elaborando proyectos encaminados a lograr su buen desarrollo, pero antes que todo esto requiere apuntarse al replanteamiento de concepciones sobre los procesos de oralidad, lectura y escritura, muchos son los planteamientos que expresan los actores que tienen interacción directa con estos conceptos como que son procesos que descifran letras, habilidades que se adquieren o producción de escrito. Al respecto, se asimila la lectura con descifrar lo escrito, mientras lo escrito es expresar en palabras (*ED2LMEPRIM*).

Por otra parte se asocia la escritura con una habilidad necesaria para el desempeño académico, utilizada en los dictados, en las lecturas realizadas por la maestra y posibilita conocer más el mundo (*ED2CRPRIM*). Por otro lado aprender a leer y a escribir es poder interpretar, hacer producción de texto (*ED2MCPRIM*)

Leer y escribir es un goce, está demostrado que entre más se lee y más escribe más se desarrolla el pensamiento, el conocimiento, el cerebro, la ciencia, eso precisamente tiene mucho que ver con inclusión porque un niño que escribe, que lee que tiene todo ese proceso y el otro que no puede ni siquiera escribir pues no hace avance en los procesos. (*EDGV1*), otra voz nos expresa que leer es entender el lenguaje, escribir es el poder de expresarse mediante palabras; estos procesos se pueden desarrollar por medio de imágenes, especialmente con niños con D. A o D.I: (*EDGV2*)

Por el contrario otra voz nos dice que leer es comprender lo grabado en la mente y escribir es pasar con símbolos lo que se lee y en cuanto a estos procesos en estudiantes con D.A es pieza clave la repetición de talleres (*EDGV3*), otro punto de vista del concepto de leer y escribir lo relaciona el siguiente profesor entrevistado, que nos expresa que leer es

comprender y escribir está vinculado con la producción escrita respecto a la ortografía, la buena letra y la redacción ortografía, frente a los procesos de lectura y escritura en niños con D.A es necesario hacerle actividades diferentes. **(EDGV4)**

Para la siguiente voz, leer y escribir son dos procesos diferentes e importantes, a los cuales hay que dedicarles el tiempo necesario y realizar actividades acordes, ya que puede el estudiante entender lo que lee, pero dificultársele la escritura, o al contrario facilitársele la escritura y no poder leer. Respecto a la promoción de niños con D.A en los procesos de lectura y escritura, la docente expresa que pueden ser promovidos de acuerdo al avance que demuestren: **(EDGV5)**

En la Conferencia pronunciada en el simposio internacional de educación en la diversidad Serrano de Moreno (2000) expresa en su conferencia: “El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos”, el concepto de lectura y escritura los relaciona así:

La lectura implica construir significados, es decir, comprender, pero también deviene en un instrumento útil para aprender significativamente.y la escritura es como un proceso de construcción de significados que requiere de un complejo trabajo cognitivo. Se trata de un proceso que demanda la progresiva construcción de esquemas conceptuales...” (Serrano de Moreno, 2000).p.5

Con respecto a lo analizado se puede inferir que los docentes tienen un discurso tradicional o básico con respecto a los conceptos de lectura, escritura y mucho más frente a la oralidad, se observan definiciones muy sencillas con respecto a estos proceso tan complejos como son la lectura, escritura y la oralidad, por ello frente a estas concepciones autores como Ong, citado por Domínguez (2011) aportan que la oralidad y la escritura son dos formas de producción del lenguaje que se distinguen profundamente la una de la otra. La escritura es un

sistema secundario en el sentido de que la expresión oral existe sin la escritura, pero la segunda no lo es sin la primera. Ong citado por (Domínguez, 2011)

Valverde, al igual, cita varios autores en su artículo, los cuales manifiestan las definiciones de lectura y escritura, como Vygotsky (1991), que calificó la adquisición del lenguaje como el principio fundamental para el desarrollo cognoscitivo del niño ya que la lectura y la escritura son procesos cognitivos que permiten crear los textos para responder a necesidades que ya existen permitiendo dar comprensión y aprendizaje a través de estos dos procesos, para Goodman (1982) la lectura es un “proceso constructivo igual que un juego de adivinanzas psicolingüística que involucran una interacción entre el pensamiento y el lenguaje; estos procesos son sociales porque son utilizados por las personas para comunicarse”.

Por su parte Ferreiro (2002) expresa que la “lectura es un acto de reconstrucción de una realidad lingüística a partir de los elementos provistos por la representación”. La lectura no es un acto centrado en la identificación de letras ni de palabras sino en el significado. De allí que sea necesario el potenciar, promover y direccionar una lectura significativa que conlleve al aprendizaje de herramientas del conocimiento, La lectura y escritura según Teberosky (1988) Lectura: “Es la primera tecnología mental. El resto de las máquinas que inventó el hombre, la palanca, la rueda, etc... eran para aumentar o disminuir la distancia”.

Entre tanto, la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual. Es su primera prolongación. La aumenta por ser permanente lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo, según Ferreiro (1999) la lectura: “Es toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional”, y

la escritura: “Es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática” (Valverde, 2014).

Estrategias pedagógicas para los educandos con D.I

Las concepciones y prácticas pedagógicas en una institución, requieren contar de las condiciones y ajustes en lo administrativo, pedagógico, conceptual y de interacción comunitaria, para la atención educativa con estudiantes en condición de D.I y/o D.A. En este sentido, se necesita contemplar las concepciones, como: formas de convivencia, aspectos académicos, relaciones con los maestros, relaciones con los estudiantes regulares, la participación. Para lograr la visibilización de la población, es imperioso una atención educativa pertinente y de calidad, formas de trabajo que posibiliten la construcción de conocimientos de acuerdo con las necesidades, intereses, alcances y posibilidades de los educandos incluidos.

Es importante conocer desde la experiencia y el conocimiento educativo del docente las estrategias pedagógicas desarrolla con más eficacia en el aula, sobre todos las estrategias de más utilidad en un aula inclusiva, por ello para algunos docentes la práctica en el aula es esencial, indagar como el estudiante puede aprender, qué puede hacer, hasta dónde lo puede hacer y así mismo establecer un criterio de evaluación para él. (EDGV2), **(EDGV1)**,(EDGV3), (EDGV4).

Después de lo expuesto anteriormente, la siguiente docente expresa que hay variadas estrategias pedagógicas que pueden ser funcionales y efectivas, pero básicamente sería

pertinente usar diferentes estrategias para cada niño según su condición y un poco más de tiempo por parte del docente para orientarlo en sus actividades (EDGV5)

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, se analiza los resultados de la encuesta de docentes y se indaga si en la institución se realizan ajustes o modificaciones sobre la forma de enseñanza a los educandos incluidos con Dificultades de Aprendizaje a lo cual el 85,71 responde que si se realizan esos ajustes evidenciados en la manera individual como cada docente aplica su enseñanza, las actividades según sea el caso, el apoyo de personal de la alcaldía orientando el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes que respondieron de forma negativa aluden que los ajustes o modificaciones son muy superficiales ya que las discapacidades suelen ser muy complejas o no realizan ningún tipo de adaptación. (Ver anexo Figura 28)

Dichas estrategias son formas de accionar del maestro que se evidencian en el contexto escolar y se operativizan en los espacios del aula. Es así como sale a la luz el ***aprendizaje colaborativo*** que se expresa entre los educandos regulares y los incluidos al interactuar y la forma de jalonearse unos con otros, así como entre los mismos estudiantes, al hacerse explicaciones, ampliaciones y aclaraciones. También contemplar los ritmos y estilos de aprendizaje, adecuaciones curriculares al ampliarles tiempos, diseñar y desarrollar talleres. (ED2LMEPRIM).

Desde el punto de vista didáctico se identifica que desde el procesamiento de la información de orden visual y auditivo, permite potenciar los aprendizajes con la población que presenta discapacidad intelectual, procesamiento diseñado e implementado por algunos de los maestros, como lo refiere una de las voces (ED2CRPRIM).

Otra intervención considera que el juego se constituye en un potenciador en los procesos de aprendizaje y por ende en los procesos superiores de los educandos incluidos, al posibilitar interacciones, lograr con sentido y mayor nivel de apropiación las acciones pedagógicas expuestas por el maestro. En este sentido, lo lúdico representa para el maestro una forma agradable de interactuar y promover el proceso de enseñanza con los educandos. En este contexto, uno de los participantes de la investigación expone que como estrategias pedagógicas se utiliza mucho la parte recreativa, la parte lúdica, porque a través de los juegos a ellos les queda más fácil de aprender y de todas maneras dinamiza las actividades.

(ED2MCPRIM)

Para potenciar los procesos de aprendizaje de los educandos incluidos como los regulares, se diseñó y aplicó un conjunto de estrategias de orden didáctico, estrategias planteadas conceptualmente por (Camps, 2003) y (Pérez & Roa, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior las estrategias pedagógicas son aquellas acciones que realiza el docente con el objetivo de lograr la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes, así mismo lo define (Bixio, 2000) al decir que "las estrategias didácticas son el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica", las cuales, para Bixio, tiene unas características propias, la primera es que el docente debe tener un estilo de enseñanza establecido, .segundo el docente debe poseer un tipo de estructura comunicativa y de participación para así el docente entrelazar las relaciones interpersonales, con los conocimientos y con el contexto, por último esta la forma de presentar los contenidos de aprendizaje, teniendo en cuenta el significado que los estudiantes le den a estos conceptos.

Cabe añadir que el ambiente educativo también es un factor clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, ya que el hecho de que un niño con D.I o D.A o que no presenten discapacidad este realmente motivado permitirá que su aprendizaje avance y sea significativo, aunque es importante comprender que el ambiente educativo no se limita solo a los materiales necesarios para la implementación del currículo, o a las eficientes relaciones interpersonales entre docentes, padres de familia y estudiantes. Por el contrario, en el ambiente educativo también se relaciona las dinámicas que utilizan los procesos educativos al igual que las actividades, experiencias y vivencias de los participantes; actitudes socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para alcanzar los propósitos planteados en una propuesta educativa.

El ideal de un buen ambiente de aprendizaje es de posibilitar la comunicación y el encuentro con las personas, dar a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción. (Duarte, S.f)

El docente, dentro de su quehacer pedagógico, generalmente recurre a desarrollar su práctica educativa en el aula, realizándola de acuerdo con los criterios que creen son correctos: utiliza estrategias metodológicas, algunas interacciones en clase, aplica instrumentos evaluativos que considera adecuados, usa varios recursos de diferentes maneras. Es por ello que la enseñanza de la lectura y la escritura se basan en las creencias y saberes del docente, de esta manera así serán las estrategias pedagógicas que utilice el docente. (Morales, 1999)

Estrategias evaluativas para educandos con D.I.

Concepciones de Evaluación pedagógica

La evaluación pedagógica es un aspecto crucial en los procesos educativos y en la formación de los educandos, si bien, en algunos casos hay lineamientos y criterios generales, desde el punto de vista teórico, como desde esta investigación se ratifica y las voces permiten evidenciar la necesidad de hacer ajustes en tiempos, reducir exigencias, ampliar los criterios y construir nuevos a la hora de evaluar, poniéndose en evidencia una evaluación diferencial.

De acuerdo con las voces de los informantes como de los registros de diarios de campo, talleres a padres y docentes, se observa que la evaluación es para algunos un proceso que pasa de generación en generación, para otros se requiere hacerse de manera diferente, es observar detenidamente las cualidades que tiene un chico, en el desarrollo de competencia, que requiere ser una evaluación formativa, contemplar los niveles y ritmos de aprendizaje, es tener la certeza, como docente, de los conocimientos que han adquirido nuestros, dar cuenta y valorar el desempeño de los estudiantes y de qué dan cuenta los educandos con discapacidad (ED1PTSEC), (ED1ACPRIM), (ED1MAPRIM), (ED1LEPRIM).

Otra conceptualización de evaluación, expone sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el hecho que el maestro pueda identificar desde su hacer qué tipo de actividades propone al estudiante, constituyente de la pedagogía y una forma de valorar los avances de los estudiantes, así mismo como lograr la mirada sobre sí mismo. (ED1BLPRIM), (ED1IAPRIM).

Existen variadas concepciones sobre evaluación expresadas por los docentes y así mismo son varias las concepciones expresadas por diferentes autores que se han dedicado a posibilitar mejores comprensiones de lo que podría ser evaluación educativa, entre estos autores encontramos a (Stenhouse, 2010)

La evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo es síntoma de debilidad y de cobardía, mostrándose fuerte con el débil, además de que pervierte y distorsiona el significado de la evaluación (p.127.).

Después de leer las concepciones, que poseen los docentes se puede llegar a una posible conclusión de considerar que no existe un patrón, ley universal o verdad absoluta sobre cuál es la mejor estrategia evaluativa que pueda usar el profesor para desarrollar en el aula con sus estudiantes.

Evaluación puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos, la cual toma sentido al comprobar la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente ya que el ideal no es evaluar por evaluar colocando un número o letra como resultado de una prueba, orientada al rendimiento académico cuyo objetivo se centra en los conocimientos adquiridos sobre la materia, por el contrario, entender la evaluación como un proceso que permite mejorar las planeaciones, la organización de las actividades y la eficacia en la metodología desarrollada.

Es necesario flexibilizar los criterios respecto a los procedimientos e instrumentos de evaluación que utilice el docente, ya que puede ser necesaria una evaluación individualizada, con instrumentos adecuados acorde a las características y necesidades de los alumnos. Es importante introducir nuevas formas de evaluar además de las ya tradicionales, la oral y la escrita, como la observación del trabajo de los alumnos, su participación en los juegos, actividades, entrevistas, diálogos, y otras.

La evaluación homogénea no permite descubrir lo que posiblemente puede realizar un estudiante, el tipo de apoyo que necesita si presenta alguna dificultad, o tomar las decisiones eficientes y eficaces para la planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La evaluación en un aula inclusiva, que tiene diversidad poblacional, debe servir, además de medir las competencias de los estudiantes, permitir la reflexión sobre el que hacer pedagógico del docente. Es por ello que se le indago a los docentes como era, desde su experiencia pedagógica, la forma de evaluar a sus estudiantes, sobre todo a estudiantes con discapacidad intelectual o dificultades de aprendizaje, la perspectiva que tiene de evaluar de la misma manera a un estudiante con Discapacidad intelectual o dificultad de aprendizaje con relación a los estudiantes que no presentan estas condiciones y si observan necesario hacer ajustes en la forma de evaluar institucionalmente.

No existe en la literatura especializada una conceptualización explícita que fundamente la Evaluación Diferencial. Desde este punto de vista, según (Ortega, 2000), presenta una posible definición de la evaluación diferencial como un conjunto de medios de evaluación que permiten recoger información del aprendizaje (en su definición amplia) de los estudiantes, de acuerdo a sus características personales de ritmo, capacidad y formas de comunicar sus aprendizajes, o bien respondiendo a situaciones especiales de contexto de aprendizaje. Para Ortega es necesaria la evaluación diferenciada ya que permite conocer los cambios que cada uno de los alumnos va experimentando a través del tiempo.

Sin duda alguna, cada día existen más docentes de acuerdo con esta forma de ver la evaluación, esto posibilita para Santos Guerra que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades y que sean valorados desde sus propias características. En este caso la

evaluación no consiste solo en detectar errores, lagunas o problemas sino en reconocer los esfuerzos, comprobar las adquisiciones de nuevos conocimientos, hábitos, destrezas y actitudes y elogiar por los aciertos, Santos Guerra citado por (Navarro, Falconí, & Espinoza, 2017).

Estrategias evaluativas desde enfoque diferencial.

Ahora bien, en lo que refiere a las estrategias evaluativas desde el enfoque diferencial por medio de una encuesta realizada a los docentes se indaga la forma de evaluar a sus estudiantes, desde su experiencia pedagógica, y de qué manera evaluaría a estudiantes con discapacidad intelectual o dificultades de aprendizaje; a lo que la siguiente voz responde, los estudiantes con D.A hay que evaluarlos diferente, primero realizar un diagnóstico que arroje que dificultades tiene el niño, en que está avanzado, aunque en casos particulares es difícil evaluarlos (EDGV1).

El sistema educativo de carácter formal, actual, propone que la educación y en general la sociedad sea incluyente y en esa inclusión hace parte ciertos ejercicios de carácter formativo, de diagnóstico, en el cual se evidencien planeamientos de los logros y las dificultades del proceso, como de los educandos.

Al igual, es importante considerar desde las voces, que aun los maestros y el contexto escolar requieren abordajes y especificidades sobre qué y cómo evaluar a los educandos con discapacidad intelectual o dificultades de aprendizaje. Con relación al tipo de evaluación aplicada a los estudiantes, se observan diferentes criterios, por ejemplo algunos docentes emplean una u otra en función del propósito que buscan de la evaluación. Según las voces hay varios tipos de evaluación; algunos siguen en la concepción y práctica de evaluación centrada

en el maestro, no se contemplan las diferencias de los educandos, sus ritmos, necesidades e intereses, otra apreciación de la forma de evaluar relacionada con la práctica de evaluación de manera oral o escrita, así como valorar el resultado de pruebas de índole escrito (ED1ZCPRIM), (ED1PTSEC).

Otro ejemplo de tipo de evaluación aplicada es el que expresa la docente, relacionada con la permanente observación por parte del maestro hacía los educandos con relación a los desempeños de los mismos, así como contemplar la realización y diligenciamiento por parte de los educandos en las pruebas saber (ED1MAPRIM), otra intervención considera que la evaluación los docentes la hacen diferente.(ED1LEPRIM). En sintonía con lo anterior, otro de los informantes alude que la evaluación requiere ser continua, como asumir tanto el enfoque de análisis y crítico social, como de orden cuantitativo. (ED1BLPRIM) Desde otro punto de vista se debe tener un criterio de evaluación teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del estudiante ya que no puede medirse a todos de la misma manera, sino que requiere diferenciaciones (EDGV2). Por el contrario los siguientes informantes aluden que se debe evaluar teniendo en cuenta el desarrollo de cada actividad propuesta o de acuerdo a sus habilidades (EDGV3), (EDGV4). No obstante, otra docente responde que no se puede hablar de una evaluación homogénea, porque son procesos diferentes que requieren medidas de evaluación diferentes (EDGV5)

También en la evaluación se identifica la participación, como la relación con el educando donde el maestro juega con un papel crucial, así como las dimensiones de la integralidad de la evaluación (ED1PTSEC). Otra de las voces por su parte enuncia que actualmente los maestros además de las pruebas escrita acuden a otras formas de ser

instrumentalizada la evaluación como es a partir de matrices, portafolios, bitácoras, en las que puede hacer partícipe a los educandos.(ED1ACPRIM).

Otro de los planteamientos de un informante explicita en esta línea que la evaluación puede identificar los progresos, así como utilizar de diferentes formas evaluación mediante pruebas (escritas u orales), trabajos en clase, tareas y así como también considerando la participación en clase de los estudiantes, entre otras. (Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) (ED1ZCPRIM). En esta misma línea, otra de las voces explicita que la evaluación requiere ser constante y complementar los aspectos de orden cualitativo como cuantitativo (ED1ZCPRIM)

Otro de los docentes alude que la evaluación requiere hacerse por parte del maestro de manera continua, así como atender a las intervenciones de los estudiantes, volver sobre lo que no se ha comprendido por parte de los educandos, mirarse desde las prácticas de enseñanza, (ED1LEPRIM). Respalda la anterior afirmación, con el hecho de ser una evaluación continua y permanente con las preguntas pedagógicas de la evaluación, en tanto que, cómo, a través de qué (ED1BLPRIM). También se acude en la evaluación acciones pedagógicas de orden evaluativo internas desde la institución y externas como es el caso de las pruebas saber, (ED1IAPRIM)

Este proceso evaluativo que desarrollan las docentes es de carácter permanente, constante, descriptiva, dándole importancia a la retroalimentación y sin descuidar el ritmo y estilo de aprendizaje, igualmente confirma la necesidad de hacer ajustes al sistema de evaluación institucional ya que se desarrolla en su contexto de forma homogénea, como lo expresa esta voz del informante de la investigación (ED2LMEPRIM). Otra opinión sobre la

evaluación en el aula con inclusión, manifiesta que la evaluación de estudiantes con D.A o con D.I debe ser particular, acorde al grado de dificultades que presente el niño y relacionando con lo expuesto anteriormente, también está de acuerdo con realizar una reorganización al sistema de evaluación institucional (*ED2CRPRIM*)

Para la siguiente docente su perspectiva, a pesar de tener una confusión frente a las definiciones de D.I y D.A, recomienda realizar una evaluación cualitativa, al igual que expresa su descontento con las políticas de evaluación que desarrolla el ministerio nacional para todo el país (*ED2MCPRIM*).

Dentro de los tipos de evaluación innovadores para quienes presentan aulas de inclusión y que se desarrollan hoy en día es la evaluación diferencial, por tal motivo se indago a los docentes sobre la definición que poseían frente a evaluación diferencial, es así como la voz de la docente nos dice que es la que tenga en cuenta cosas distintas, porque es que existen de pronto diferentes clases , de esa evaluación diferencial porque tiene uno que ver que es lo que tiene el estudiante y cuál es la debilidad de él, cual es la incapacidad y según eso pues uno mira que le puede calificar (*ED1PTSEC*), es una evaluación distinta a la tradicional , que no es sumativa, (*EDIACPRIM*), otras voces dicen que no han escuchado sobre evaluación diferencial pero creen que se refiere a que la evaluación sea diferente valga la redundancia aplicada a estudiantes con necesidades educativas especiales. (*ED1ZCPRIM*), o que no conocen y en ningún momento han escuchado sobre evaluación diferencial (*ED1MAPRIM*), (*ED1LEPRIM*), se puede deducir según lo relatado anteriormente que los docentes no tiene un concepto claro sobre evaluación diferencial o que nunca han escuchado sobre este tipo de evaluación.

La siguiente voz explica su concepto de evaluación diferencial, entendiéndola como el tipo de evaluación específicamente para los estudiantes que presentan alguna discapacidad, donde se deben utilizar diferentes instrumentos. (EDIIAPRIM)

En cambio, para otros docentes, como en el caso de esta docente entrevistada, el concepto o características de la evaluación diferencial es desconocido y no han escuchado sobre este tipo de evaluación, presumiendo que puede ser una evaluación individual o personalizada (*EDIBLPRIM*), al contrario de esta voz que trata de explicar su concepto aludiendo que la evaluación diferencial es la que se hace cuando se nos presenta un niño con discapacidad (*EDIIAPRIM*)

Los docentes tienen varias definiciones y formas de evaluar, pero cuando se les particulariza con respecto a estudiantes con discapacidad cognitiva o dificultad de aprendizaje responden hay que valorar el esfuerzo, observar otras maneras de comunicación de lo que piensa el estudiante y que se puede utilizar varios instrumentos visuales que pueden ayudar para la evaluación de niños con D.I o D.A. (*EDIPTSEC*) (*EDIACPRIM*), (*EDIZCPRIM*)

Otro instrumento nos permitió indagar más sobre las estrategias de evaluación de los estudiantes incluidos con discapacidad intelectual y con dificultades de aprendizaje respecto a si son objeto de análisis y decisión institucional, encontrando que el 71,43 % afirman que no hay análisis ni decisiones institucionales frente a la evaluación de estudiantes con D.A. y el 28,57 alude que si se realiza un análisis y decisiones institucionales por medio de los Comités de evaluación. (Ver anexo Figura 29)

Así mismo mediante la encuesta se indaga si los docentes acuden a estrategias de evaluación como la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación con los educandos

incluidos con Discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje, resultando que el 57,14 % si usan las estrategias evidenciadas a través de la observación y valoración continua, un trabajo individual y grupal, acudiendo a las docentes de apoyo, coordinadores, compañeros educadores para implementarlos con los educandos con discapacidad y analizando cada caso brindándole apoyo pedagógico. (Ver anexo Figura 30)

La evaluación diferencial es asumida para una población específica por ejemplo con acciones personalizadas, tener en cuenta que comprenden los educandos. Es así como la siguiente voz responde que se trabaja un poquito más personalizado tanto la evaluación como el aprendizaje del niño, (*EDIMAPRIM*), Otra mirada frente a la evaluación de los estudiantes con D.I o D.A es que a todos los estudiantes se les evalúa de igual manera simplemente que se les tiene en cuenta los procesos para poder hacer la realimentación de los contenidos. (*EDILEPRIM*), esta docente expresa que evalúa igualmente a los niños de primero, le hago su evaluación continua, dentro del aula los estudiantes son todos iguales. (*EDIBLPRIM*), los estudiantes con discapacidad cognitiva, toca un trabajo especial como talleres, actividades de recuperación, de nivelación, integración de los padres de familia al proceso (*EDIIAPRIM*)

Continuando con los aspectos relacionados referidos a la evaluación, también es de destacar lo que piensan los estudiantes frente a la forma como los evalúan en la institución, por ello se realizó una encuesta a los estudiantes de la sede rural Jordán Bajo, para indagar sobre el impacto que tiene el sistema de evaluación que desarrollan las docentes de la institución. (Ver anexo Figura 10) ¿Cómo te sientes cuando te evalúan?

Frente al sentir los educandos exponen que la mayoría les da miedo o nervios la evaluación, es así como un 45 % lo expresaron en la encuesta, en un 12 % se siente bien y les

gusta que les pregunten , otro porcentaje como el 6% les da pena al ser evaluados, el resto les es indiferente la evaluación o no saben que es evaluar.

Frente a lo expresado anteriormente sobre las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en el aula se puede inferir que se ha presentado como tendencia asociar la evaluación educativa, en función de los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes a través de mediciones estandarizadas seleccionando algunas áreas de aprendizaje y aunque estas mediciones no expresen las diferencias de los estudiantes, sus procesos formativos o las barreras que poseen para alcanzar su aprendizaje es necesario tener en cuenta e indagar sobre las estrategias que adoptan las escuelas para compensar las diferencias cognitivas, las capacidades, las condiciones socioeconómicas y culturales que presente el estudiante. Otros docentes expresan que evaluar a los estudiantes con D.I, no es fácil pero que el hecho de evaluarlos con diferentes instrumentos permite conocer cuánto han aprendido, lo que se puede observar dentro de lo analizado es que ninguno reconoce que la evaluación y los instrumentos de evaluación hacen parte tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

Para algunos docentes de la Sede Gustavo Vega les es difícil evaluar los estudiantes que presentan D.A, ya que debe desarrollar instrumentos para cada caso, pues no se pueden evaluar de la misma manera como se evalúan a los otros niños, otros aluden que lo que se debe evaluar es el esfuerzo y el intento de realizar las actividades, pero todos tienen claro que la evaluación de los estudiantes que presenten D.A no deben ser evaluados de manera homogénea.

Reforzando lo anterior, se realiza una encuesta a estudiantes para conocer el sentimiento que les fluye al ser evaluados y responden: el 47,05 % se sienten bien y el 35,2 % se sienten felices, son solo el 17,6% quienes se ponen nerviosos ante una evaluación,

de esta manera se puede inferir que en la Sede Gustavo Vega es un agrado ser evaluados. (Ver anexo Figura 31)

Es así, que quienes presentan dificultades de aprendizaje como dislexia, discalculias, dislalias, entre otras, es necesario y pertinente dar una respuesta educativa eficaz y eficiente, la que permitirá identificar las causas de esa dificultad (dispedagogías, familia, educando), y ofrecer un soporte pedagógico efectivo para disminuir o desaparecer los problemas de aprendizaje basado en el trabajo en el aula, por ello es muy importante la evaluación desde una mirada particular, ya que ella permitirá hacer el balance entre lo que se aprende y lo que se enseña, para modificar como se enseña.

Es por ello que para Duk es importante tener un modelo de evaluación y un conjunto de instrumentos para evaluar en la escuela la diversidad, esto sería una innovación en el sistema educacional, donde la evaluación considere las diferencias como punto de partida. (Duk, 2007)

Es por ello, que se recomienda flexibilizar los criterios respecto a los procedimientos e instrumentos de evaluación. Puede ser necesaria una evaluación individualizada, con instrumentos adecuados a las características y necesidades de los niños. Es necesario introducir nuevas formas de evaluar además de las ya tradicionales, oral y escrita, tales como la observación del trabajo de los estudiantes, su participación en los juegos, actividades, entrevistas, diálogos, y otras. (Unidad de educación especial, Perú., S.f)

Las actividades evaluativas deben desarrollarse con perseverancia, ya que en algunos momentos los avances no serán notorios, por las características de los niños con D.A; y es el docente quien buscare las estrategias para solucionar las deficiencias que presente uno u otro

estudiante. En el ámbito escolar las dificultades de aprendizaje más relevante en los niños con D.A están relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas, siendo las dificultades más significativas como factor pronóstico en el aprendizaje escolar, las lectoras (DAL).

(Guzmán & Hernández, 2005)

Adecuación curricular

Después de lo anterior expuesto, Marchena nos presenta un concepto de adaptación curricular bastante relacionado con lo que se desarrolló en las secuencias y en las estrategias evaluativas propuestas en esta investigación:

Los elementos que posee el currículo –objetivos, contenidos, metodología y evaluación– podemos conceptualizar las adaptaciones curriculares como el conjunto de modificaciones que se realizan en los diversos elementos del currículo con la finalidad de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que se presentan en diferentes situaciones, grupos y/o personas. (Marchena, 2006) p. 3

Una adaptación curricular no trata de ser un currículo independiente que se le ofrece a los estudiantes con necesidades educativas especiales, no es una planeación paralela, realmente son las adaptaciones que se le hacen al currículo común para alcanzar los objetivos y estándares planteados; claro está que esas adaptaciones se realizaran acorde a las características que presenten los estudiantes frente a sus proceso de aprendizaje y dificultades que tengan.

No es fácil realizar una adaptación al currículo y más difícil es cuando los docentes presentan dificultades en conocimientos frente a estrategias innovadoras a nivel metodológico o evaluativo, por ello es necesario trabajo en grupo con otros docentes para tener otros puntos de vista para las adaptaciones al igual que capacitación referente a estos temas.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el currículo Flexible constituye un reto para todas las instituciones educativa ya que trabajando con los mismos planes de área: estándares curriculares, objetivos de grado, contenidos e indicadores de logro, pero con diferentes metodologías de enseñanza – aprendizaje, cualquier estudiante puede acceder al sistema educativo. De manera que el énfasis se hace en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje desde todas sus dimensiones, desde la planeación hasta la evaluación, apostándole al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la educación; por ende en la institución educativa Acción Comunal se puede evidenciar que es necesario que se capacite frente a este tema el cual se pone sobre los diálogos pedagógicos pero no se ha puesto en práctica en la realización de metodologías apropiadas para los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Tipos de adecuaciones curriculares: criterios de ingreso, evaluación y promoción, estrategia metodológica.

Los tipos de adecuaciones curriculares como criterios de ingreso, evaluación y promoción y estrategias metodológicas son claves en el proceso de avance pedagógico en educandos con D.A , por tal motivo se requieren hacer cambios o ajustes a los currículos para llevarlas a cabo en las practicas pedagógicas.

Dentro de las respuestas encontradas en la entrevista, las voces de los docentes aluden que son pocas las adecuaciones curriculares que se han realizado en la institución, siendo conscientes que son procesos pedagógicos claves y la no adecuación va dificultando el avance de los estudiantes con D.A, agregando a lo anterior la falta de formación como otra barrera para realizar las adecuaciones; es importante recalcar lo indispensable que son los cambios para mirar las necesidades de cada uno de ellos y tener en cuenta el ritmo de cada

uno ya que este es diferente en todos los casos, es por eso que no es posible trabajar las mismas actividades (EDGV1), (EDGV3), (EDGV4), (EDGV5)

Teniendo en cuenta la base de las consideraciones anteriores se inquirió a los docentes sobre las estrategias pedagógicas diferenciadas que utilizan con los educandos incluidos, a lo que los informantes contestaron que básicamente es material impreso, de lo posible que sea registro visual pues es lo que más le ayuda en las prácticas pedagógicas. (EDGV5)

Hay dos tipos de adecuaciones curriculares; la primera es la de acceso al currículo y la segunda es la de los elementos básicos del currículo. Teniendo en cuenta el tipo de población que hay en la Sede Gustavo Vega, se puede descartar la primera ya que en el grado segundo no se evidencia niños con dificultad de desplazamiento.

El segundo tipo, tiene que ver con las adecuaciones curriculares de los elementos básicos del currículo, el cual trata de un conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades especiales. (Ministerio de Educación de , 2009)

Con relación a lo anterior y lo expresado por los docentes entrevistados se puede inferir que la institución no realiza las adecuaciones correspondientes para los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, provocando que los estudiantes con D.A no avancen y se presenten, para la institución, momentos de indisciplina, bajo rendimiento escolar, pérdida del año educativo, además, para el estudiante baja autoestima y deserción escolar, entre otras cosas. (Díaz, 2014)

Concepciones de inclusión Educativa

La educación pública nacional tiene como una de sus banderas la inclusión educativa, por ello es necesario indagar el concepto que tienen las voces frente al tema. Para los docentes la inclusión educativa es el proceso que permite que todos puedan acceder a la educación sin distinción ninguna, ya sea de distinta raza, nivel intelectual, religión, evidenciado en las diferentes actividades que realizan los maestros, promueven la participación equitativamente para todos. (*ED2LMEPRIM*). En cambio, desde otra perspectiva, la inclusión educativa es definida como la estrategia metodológica que da igualdad en la educación (*ED2CRPRIM*)

Así mismo, la siguiente voz, mira la inclusión desde la diversidad, aclarando que así los temas sean enseñados para todos de la misma manera, la evaluación debe tener diferencias por las condiciones que presentan los estudiantes en el aula. (*ED2MCPRIM*)

La educación inclusiva es una estrategia diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para los estudiantes donde todos reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular, es remover todas las barreras que dificultan el aprendizaje y facilitar la participación de todos los estudiantes; la educación inclusiva tiene que ver con acceso, participación, la enseñanza y el aprendizaje eficiente en una educación de calidad para todos.

Por otra parte es necesario saber la perspectiva de comprensión sobre la definición de inclusión por parte de los docentes ya que actualmente, en la educación pública nacional se tiene como una de sus banderas la inclusión educativa. Algunos docentes consideran que la inclusión educativa se relaciona con lo normativo y la obligatoriedad de llevarse a cabo, donde la norma describe el objetivo de la inclusión: buscar que los niños y niñas con necesidades

educativas especiales deben pasar, convivir, compartir, educarse y aprender dentro de la escuela formal al igual ayudar, aceptar y recibir en las instituciones los niños que tienen alguna dificultad. (EDGV1) ,(EDGV4)

Por otro lado, el informante infiere que la inclusión educativa es responsabilidad del sistema educativo quien debe tener en cuenta aquellas personas que presentan alguna discapacidad, sin discriminación, y sin ocasionar deserción (EDGV2)

Para otras voces la inclusión es la forma, la manera o un mecanismo regulador, que requiere de acciones pedagógicas como técnicas a partir de seminarios, talleres, con diferentes actores que hacen parte de las comunidades educativas como son los padres de familia o al contrario tienen muchas capacidades dentro del aula. Otros por su parte aluden que no importa la condición del educando, se requiere enseñar a todos los educandos (EDGV3), (EDGV5)

Al igual que conocer el concepto de inclusión, también es importante considerar que se realizan procesos de inclusión educativa en la institución a lo cual el 100% de los docentes infieren que si se realizan los procesos de inclusión evidenciándose por medio de las matrículas, una sede especial que realiza inclusión a estudiantes con discapacidad, aceptando estudiantes con algunas discapacidades e informándoles a los docentes, haciéndole modificaciones a los procesos de enseñanza de los estudiantes con algún tipo de discapacidad de acuerdo a su estilo de aprendizaje, realizando actividades especiales, realizando proceso de inducción desarrollada por el grupo de apoyo. (Ver anexo Figura 32)

Al preguntar si los docentes poseían conocimientos sobre educación inclusiva el 57,14% de los docentes respondieron que son conocedores sobre el tema de inclusión, específicamente sobre: manejo de cada caso de discapacidad existente ya que son diferentes

las formas de tratamiento, pero hay casos leves que se pueden manejar en las instituciones, el desarrollo de algunos temas radicales, actividades lúdicas, teorías, talleres y actividades específicas para cada uno. (Ver anexo Figura 33)

Referente a lo analizado se puede inferir que la conceptualización de inclusión educativa para los docentes de la Sede Gustavo Vega no está concreta, ellos evidencian una definición confusa, una definición que liga totalmente a inclusión con tener estudiantes en condición de discapacidad intelectual, olvidando lo que nos enuncia la UNESCO, quien define a la inclusión educativa como el proceso que identifica y responde a la diversidad en el ámbito educativo. (Educación Inclusiva, 2006)

Caracterización y educabilidad de población escolar con discapacidad intelectual.

De acuerdo con la práctica pedagógica de los docentes entrevistados, se le pregunta en la (ED2) su punto de vista de la definición de discapacidad intelectual y las características que presenta un estudiante con discapacidad intelectual, al igual, se le indaga sobre si tienen estudiantes con discapacidad intelectual y como es su intervención pedagógica hacia un estudiante con discapacidad intelectual, respondiendo así las docentes:

Con relación a la conceptualización de D.I. la percepción que se observa de lo referido por la docente es que la D.I es la dificultad que tiene un estudiante para aprender, para tener contenidos académicos dentro de su proceso educativo, así como en comprender procesos mentales, se perciben procesos más lentos. (ED2LMEPRIM), otro concepto expone que la discapacidad intelectual es la dificultad que tiene un chico en entender cierto proceso mental

que para otros es más fácil, se le dificulta aprender con mayor severidad (*ED2CRPRIM*) la siguiente docente opina que la discapacidad intelectual es cuando el aprendizaje de un estudiante y su parte cognitiva no va a estar igual que la de los demás entonces su proceso es un poco más lento. (*ED2MCPRIM*).

Con relación a la población estudiantil que participo en el desarrollo de esta investigación fueron 12 estudiantes (3 de preescolar y 9 de primero), de estos 12, 10 presentan condición de discapacidad intelectual.(Ver anexo Figura 11)

A lo anterior los autores como Ardila, Rosselli y Matute aportan como la discapacidad intelectual presenta variedad de características clínicas, donde se pueden encontrar grandes diferencias con relación a los niños normales respecto a funciones sensoriales, psicomotoras, de atención, lingüísticas y de memoria.

Para la inclusión en el aula es imperativo reconocer las características de la población escolar con discapacidad intelectual, al igual que las características de la población con dificultad de aprendizaje, ahora bien, para conocer el nivel de comprensión sobre estas características se indago por medio de una entrevista y una encuesta, tanto a docentes como padres de familia revelando , que según la perspectiva de los docentes concepto de discapacidad intelectual consiste en todas esas realidades físicas y psicológicas de los niños que no les permite tener un avance intelectual formal y normal como los demás niños y niña, es el caso de las dificultades de aprendizaje, la falta de concentración, la hiperactividad dispersa, el problema de Down y el más grave que es el autismo. (**EDGV1**), Otro concepto que nos brinda este informante es que la discapacidad está relacionada directamente con la

genética, la cual evoluciona positiva o negativamente y sus características son notables pues el estudiante no tiene las mismas capacidades de una persona normal (EDGV2)

Para estos docentes, al igual que los anteriores exponentes, se presenta cuando el niño no tiene la capacidad de entender y aprender las cosas igual que los demás, no rinden igual que los demás, no tiene el mismo ritmo de aprendizaje (EDGV4), (EDGV5). Por el contrario la voz de este docente alude que los estudiantes con discapacidad intelectual no rinde igual que cualquiera que los otros porque precisamente tiene alguna dificultad mental o alguna dificultad cognitiva, y por ende, su atención es muy dispersa. (EDGV3)

Caracterización y educabilidad de población escolar con dificultades de aprendizaje.

Dentro del que hacer pedagógico de los docentes, el aprendizaje en los estudiantes es esencial para la adquisición de los conocimientos y desempeños requeridos por la institución y los lineamientos nacionales. Por este motivo se le pregunta a los docentes desde su mirada, la definición de dificultades de aprendizaje y según su perspectiva cuales son las características que presenta un estudiantes con dificultades de aprendizaje. Se indaga también si en el aula se le ha presentado algún caso de dificultad de aprendizaje, las estrategias que utiliza para abordar pedagógicamente estas dificultades de aprendizaje y finalizando se le cuestiona si es igual dificultades de aprendizaje y discapacidad intelectual. Como resultado las respuestas fueron:

Una de las docentes entrevistadas responde que las dificultades de aprendizaje, como la palabra lo dice es los problemas que tiene un estudiante para aprender determinados contenidos, pienso que los estudiantes cada uno tiene una capacidad diferente, entonces los

contenidos que debe aprender, no todos lo aprenden de la misma forma hay unos que lo aprenden más rápido otros tienen un poquito de dificultad y hay otros que realmente no aprenden estos contenidos. *(ED2LMEPRIM)* Con respecto a la comparación entre discapacidad cognitiva y dificultad de aprendizaje la docente responde que la discapacidad es un problema interno y la dificultad es un problema más emocional que físico *(ED2LMEPRIM)*

La dificultad de un estudiante al aprender influye en su avance pedagógico, por ello para algunos docentes estos niños no logran adquirir los conceptos enseñados, con un ritmo de aprendizaje muy lento, donde en el momento entiende y luego después ya no *(ED2CRPRIM)*

En ocasiones, no es contemplada la diferencia entre Discapacidad cognitiva y dificultad de aprendizaje dentro del contexto escolar por parte de los docentes, llegando a desconocer los conceptos, hasta el punto que los docentes asumen que la discapacidad intelectual y las dificultades son dos definiciones iguales. *(ED2CRPRIM)*. Por el contrario, respecto al concepto de dificultad de aprendizaje, lo asumen como un problema con la memoria, describiéndola como una memoria temporal la cual se logra desarrollar a través de actividades repetitivas para que el estudiante recuerde. *(ED2MCPRIM)*

Es necesario explicar que en la Sede Jordán Bajo la mayoría de los estudiantes de grado 0 y 1, presentan más discapacidad intelectual que dificultades del aprendizaje, aunque el estudiante D.D del grado 0 de 6 años es trasladado de una sede urbana por su poco avance de aprendizaje y mal comportamiento, al parecer presenta dificultades de aprendizaje.

Continuando con la búsqueda de los conceptos que poseen los docentes sobre ciertos temas, en este caso la inclusión educativa, es necesario interpelar sobre la definición de dificultades de aprendizaje, las características que presenta un estudiante con dificultades de aprendizaje, las estrategias que utiliza para abordar pedagógicamente estas dificultades de aprendizaje y si para ellos dificultades de aprendizaje y discapacidad intelectual eran un solo concepto? A lo que respondieron los docentes, reflejado en las siguientes voces; primero, realizaron una ejemplificación de una dificultad de aprendizaje versus la discapacidad intelectual, presentado que la D.A no es tan grave a nivel general que una D.I. Además expresan que en el país debe existir una escuela o en un colegio unas aulas especiales cuando se tengan más de 10 niños con necesidades educativas especiales. Esos niños deben tener un grupo interdisciplinario que este conformado por el psicólogo, por terapeutas de lenguaje, por el médico, por enfermeras, etc. Con los perfiles profesionales que necesitan los estudiantes, gente que conozca por ejemplo del síndrome de Down, que haya ido a la universidad y que tenga unos títulos que pueda decir: “a este niño hay que hacerle esto”. (EDGV1)

Otro punto de vista comenta sobre las deficiencias que observa en el servicio educativo hacia los estudiantes con D. A como que la intervención pedagógica es muy limitada en algunas instituciones, los recursos son muy pocos, respecto a la diferencia de conceptos alude que no son iguales porque las dificultades de aprendizaje son más tendientes a que se subsanen y puedan mejorar más fácilmente que la discapacidad intelectual ya que la discapacidad es un problema más de carácter permanente. (EDGV2)

Otro enfoque frente a la definición de D.A es expresado por el informante al comentar que son los estudiantes que no cumplen con lo asignado, presentan bajo rendimiento académico, poco sirven las estrategias ni el apoyo de la Docente de apoyo. (EDGV3)

Estas voces manifiestan que los estudiantes con dificultades de aprendizaje son aquellos que se les dificulta aprender un poquito, presentan problemas disciplinarios y no cumplen con su trabajo, no rinde igual que los demás, no comprende igual que los demás por ello la estrategia pedagógica es la personalizada, frente a la diferencia de D.I y D.A enfatizan que no son iguales en su concepto afirmando que la D.I es diagnosticada por un médico especialista y la D.I la determina el docente. (EDGV4), (EDGV5)

Según lo expuesto por las voces se puede deducir, que hay confusiones entre dificultades de aprendizaje y discapacidad cognitiva, para Maciques (2004) no es fácil caracterizar los niños con dificultades en el aprendizaje ya que no se puede elaborar un patrón universal de sus características, ya que cada niño tiene su dificultad en un aspecto o con varios aspectos en particular puesto que los factores pueden ser biológicos, psíquicos y ambientales que se expresan en el aprendizaje. Aunque existen afectaciones comunes en los niveles psicológicos y pedagógicos que permiten estructurar una caracterización general. Es así que para Maciques las características fundamentales de los niños con dificultades del aprendizaje son: fracaso escolar, insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos, inmadurez en la esfera afectiva, capacidad potencial de aprendizaje. (Maciques, 2004)

Categoría: Aprendizaje en estudiantes con Discapacidad intelectual y D.A

Expresión oral y escrita.

Dentro de la expresión oral y escrita se indago por medio de la encuesta que se realizó a los estudiantes la EE sobre estos temas, dando como resultado: A la pregunta realizada a los estudiantes de la Sede Rural Jordán Bajo, desde el grado preescolar hasta quinto se obtuvo la siguiente respuesta, la pregunta asociada es: *¿Te gusta escribir?(Ver anexo Figura 12)¿Te gusta escribir?*

Al analizar el resultado de la pregunta se obtiene que la mayoría de estudiantes les gusta escribir, el gusto puede identificarse en todos los estudiantes , y la minoría esta dispersada en los diferentes grados, no se observó algún grado en particular con desagrado a la escritura.

A la pregunta realizada a los estudiantes de la Sede Rural Jordán Bajo, desde el grado preescolar hasta quinto se obtuvo la siguiente respuesta, la pregunta asociada es: *¿Te gusta leer? (Ver anexo Figura 13)*

El resultado evidencia que los estudiantes gustan de la lectura, son pocos los que le desagrada la lectura y este resultado de minoría no está encasillado en algún grado en particular.

De los estudiantes encuestados en la Sede Gustavo Vega el 94,12 % respondió positivamente a la pregunta de si gustaba leer? y el mismo 94,12 % respondió que también le gustaba escribir; frente al hecho de leer los estudiantes respondieron que les gusta leer cuentos, camino a la ternura, trabalenguas, sobre la Biblia, terror, artes, una oración, informática, español y la amistad y lo que les gusta escribir es sobre cuentos, matemáticas, Jesús, terror, artes, libros, chistes y español. (Ver anexo Figura 34 y 35).

Se observa claramente en el análisis, que los estudiantes de la Sede Gustavo vega gustan de leer y escribir, por lo tanto el docente debe continuar con las estrategias que permitan que estos procesos sean una experiencia agradable, llena de sentido y significado, donde no se generen angustias frente a las equivocaciones, sino que éstas sirvan para fortalecer el aprendizaje; cuando el estudiante se enfrenta a situaciones o actividades como

ejercicios mecánicos, extensas planas o lecturas impuestas, desmotivaran el agrado por la lectura y la escritura. (Ministerio de Educación Nacional, 2007)

A la pregunta realizada a los estudiantes de la Sede Rural Jordán Bajo , desde el grado preescolar hasta quinto se obtuvo la siguiente respuesta, la pregunta asociada es: *¿sobre qué escribes? (Ver anexo Figura 14)*

El 30.23 % los estudiantes escriben cuentos, leyendas, poemas evidenciado en los grados altos, en cambio es más constante escribir palabras o escritura de su nombre cuando están en los grados de inicio de la escritura, este proceso es desarrollado a través de guías, actividades o tareas. Con respecto a los que no escriben o presentan dificultades de aprendizaje no manifiestan desagrado por la escritura, lo que sí se puede resaltar del 18.6 % estudiantes que afirman no gustarles escribir.

A la pregunta realizada a los estudiantes de la Sede Rural Jordán Bajo, desde el grado preescolar hasta quinto se obtuvo la siguiente respuesta, la pregunta asociada es: *Cuando lees ¿Qué libros lees? (Ver anexo Figura 15)*

De estas respuestas Figura 15 se puede analizar que los 13 estudiantes encuestados no tienen libros en particular para leer y que los libros que leen son los que adquieren de la biblioteca escolar, ninguno alude que tiene un libro propio para leer o gusta de algún autor en particular, los otros aunque presentan dificultad de aprendizaje o aún no han logrado este proceso no aluden su disgusto por la lectura, en cambio si hay una cantidad mínima que ratifica su desagrado por la lectura, quedando en inquietud, al igual que con el desagrado por la escritura, el motivo que los lleva a no gustarle ninguno de estos dos procesos.

El proceso de adquisición de la lectura y la escritura; se tiene claro que se debe desarrollar a través del trabajo docente que encamina a los estudiantes en su proceso de adquisición, al igual, que la aplicación de las estrategias como propuestas de intervención también es importante tener en cuenta los diferentes factores que pueden facilitar o dificultar dicho proceso, como: desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo-social y psicomotriz, la edad, el interés individual, conocimientos previos, tipo de discapacidad, escolaridad, apoyo de los padres, entre otros. De la misma manera, es determinante tener en cuenta las formas de enseñanza y concepciones de la lectura y escritura del docente frente al grupo. Ya que mediante la práctica, se ha observado que en ocasiones su objetivo de la enseñanza del proceso de adquisición de la lectura y la escritura gira alrededor de memorizar un código, esto es, de la apropiación y no de la comunicación. (León J. , 2015)

Acompañamiento y rol de la familia

Al realizar la encuesta a los estudiantes de la Sede Rural Jordán Bajo se indago por el acompañamiento y rol de los padres de familia encontrando que de los 43 estudiantes, solo dos padres de familia, colaboran en la casa con referencia a tareas o leyendo cuentos y 41 no lo hacen. (Ver anexo Figura 16)

Este resultado nos afirma que los procesos de lectura y escritura recaen en responsabilidad total de los docentes, y los padres de familia no realizan acompañamiento a sus hijos, sobre todo a aquellos estudiantes con discapacidad cognitiva y dificultades de aprendizaje.

Se desarrolló un taller para padres de familia e indagando sobre el acompañamiento de la familia se evidencio que frente a la asistencia, con previa convocatoria, se notó que no se presentaron la cantidad de padres que se esperaban. (Ver anexo Figura 17)

Al revisar la asistencia de los padres se observó que en general solo el 30.23% de los padres asistieron al taller y de los padres con hijos con discapacidad que tiene la sede solo se presentó el 36% , muy poca presencia de los padres respecto a los temas importantes que se trataron. Al indagar por teléfono el motivo de su inasistencia aludieron no tener tiempo para ir hasta la escuela, ya que esta queda muy lejos del casco urbano. (Ver anexo Figura 18)

Contrariamente, con relación al acompañamiento y rol de la familia frente a los proceso de lectura y escritura se le pregunta a los docentes si los padres de los educandos incluidos participan en el proceso formativo de sus hijos como: talleres, reuniones, encuentros y otros, a los cuales responden que solo el 71,43% realiza acompañamiento. (Ver anexo Figura 36)

También se realizó la encuesta a los estudiantes indagando si sus papás les contaban historias, les leían o ayudan con las tareas del colegio, los niños encuestados manifiestan en su totalidad que reciben el apoyo de los padres para hacer tareas, pero no se evidencia respuesta de que les leen o cuentan historias. (Ver anexo Figura 37)

Frente al acompañamiento familiar, el resultado de la encuesta a los padres de familia se puede percibir que el 75% contestan que les leen a sus hijos entre cuentos, historias de la Biblia y de animales, las cartillas Nacho y Coquito, fabulas y libros educativos, el 25 % restante de padres no les leen a sus hijos. (Ver anexo Figura 38)

Frente a esta subcategoría, se puede deducir desde el análisis de los resultados de las encuestas a docentes, estudiantes y padres de familia, que en la Sede Gustavo Vega, se realiza un buen porcentaje de acompañamiento escolar por parte de los padres de familia, un acompañamiento en el desarrollo de las tareas dejadas por los docentes y colaboración en la lectura en casa.

Para Ainscow la participación de maestros, padres y estudiantes en las decisiones de la escuela, la labor docente y la obtención de mejores resultados está en manos de toda la comunidad educativa siendo necesaria la participación de padres, estudiante, profesores y todo el personal relacionado con la escuela en todas las decisiones. Ainscow citado por (Crisol, Martínez, & Homrani, 2015)

Las familias son un recurso valioso para obtener información sobre este proceso. Además, conocer sus preocupaciones, permite comprender mejor sus posturas ante determinadas situaciones. En esta línea debemos comprender y considerar las peculiaridades de las familias del centro, las cosas que les preocupan y las necesidades de las que, por ejemplo, tienen un hijo con discapacidad, que en algunos aspectos pueden ser iguales, pero en otros diferentes a las de aquellas que no se encuentran en esta situación (Salend, 2006).

Apoyando lo anterior varios autores afirman que la vinculación familia escuela es un factor clave, pues si se da acertadamente, permitirá una colaboración mutua, beneficiando el aprendizaje significativo del estudiante, pero cuando la relación con la familia es negativa se presentan las dificultades de enseñanza a los niños, ya que los problemas familiares se convierten en barreras obstaculizando el aprendizaje, es claro que el contexto o las condiciones que rodean al niño afectan directamente el desarrollo de los aprendizajes. (Pizarro Laborda, Santana López, & Vial Lavín, 2013)

En la investigación de Ruiz de Miguel “Factores familiares vinculados al bajo rendimiento” se pudo comprobar, basado también en varios autores, que ciertos aspectos del medio familiar con llevan a un nivel educativo y afectivo más o menos estimulante y motivador el cual influye notablemente en las actividades educativas de los estudiantes, estas características como la guía hacia el desarrollo cognitivo, la estimulación positiva hacia el alcance de las metas y la aprobación de los padres frente a los éxitos o fracasos de los niños se puede deducir que se relacionan con la inteligencia, el éxito académico y otras características afectivas tales como el autoestima, auto reconocimiento académico y la motivación. (Ruiz de Miguel, 2001)

Categoría: Pensamiento de los estudiantes con D.I

Procesos de pensamiento: Resolución de problemas, Análisis, Síntesis, Asociación, Rutinas de pensamiento

Con relación a esta categoría se puede deducir que en la realización de las actividades escolares poco se le tiene en cuenta al desarrollo del pensamiento del estudiante, buscando solamente alcanzar la memorización y la mecanización de conceptos, los docentes no evidencian ninguna actividad o estrategia que desarrolle procesos de pensamiento de una manera particular.

3.6.2 Fase 2: Intervención

Para esta fase se realiza un plan de acción (Ver anexo **Tabla 10**) para el desarrollo de la organización de la implementación de la estrategia, dando respuesta al tercer objetivo propuestos para esta investigación

3.6.2.1 Análisis e interpretación de resultados Fase 2

A continuación se relacionan los instrumentos de recolección de información (los registros escritos de la observación en diarios de campo de: Practicas docente frente al desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad: elaboración de Contrato didáctico, Conformación de grupos de trabajo, Elaboración de correo amistoso, la implementación de las secuencias didácticas, dos talleres dirigidos a los docentes de la sede Rural Jordán Bajo relacionados con las concepciones sobre inclusión, discapacidad intelectual y un taller a padres de los educandos con discapacidad intelectual, Evaluación diferencial del aprendizaje: Realización de clase entrevista, Ubicación de estudiantes en la escalera psicogenesis, Rubricas de evaluación, Lista de cotejo y Procesos de pensamiento: Resolución de problemas, Análisis, Síntesis, Asociación, Visibilización del pensamiento: Rutinas de pensamiento) para esta fase con sus respectivos autores. (Ver anexo Tabla 11)

Para la organización de la información desde la lectura y relectura de los insumos, se lleva a cabo el proceso de codificación de la misma, la cual quedo como se presenta a continuación en el siguiente cuadro donde se relacionan los instrumentos de recolección de información (los registros escritos de la observación en diarios de campo de: la implementación de las secuencias didácticas) para esta fase con sus respectivos autores.(Ver anexo tabla 12).

3.6.2.1.1 Análisis e interpretación de resultados Fase 2 Sede rural Jordán Bajo y Gustavo Vega

Categoría: Enseñanza a los educandos con D.I y D.A

Formación del maestro para promover la inclusión educativa, capacitación de docentes

La formación del docente es considerada de vital importancia por ser determinante en el proceso de la inclusión en instituciones educativas ya que una formación podrá ayudar al docente a cambiar sus concepciones frente a varios temas relacionados con la inclusión en el aula como discapacidad Intelectual , dificultades de aprendizaje, estrategias evaluativas, pedagógicas, adaptaciones curriculares logrando así que los docentes se sientan con bases y herramientas, teniendo un apoyo educativo para llevarla a cabo un buen desempeño en el aula cuando se tienen estudiantes en condición de discapacidad, (T1DCFBPRIM).

Luego otra voz alude que se requieren de mayores tiempos y más docentes interesados en los temas antes expuestos permitiendo que se aclaren inquietudes que surgen al tener niños con discapacidad y de esa manera articular la teoría con la práctica permitiendo tener mayor claridad sobre la población escolar con discapacidad intelectual, refiriendo (T1DLMEPRIM).

(Ver anexo Figura 39)

Respaldando la anterior expresión otra de las participes de esta investigación afirma que el espacio de los talleres posibilita aclarar dudas, y dialogar respecto a las poblaciones atendidas, pero se requiere de un tiempo prudencial para abarcar estos temas (T1DCRPRIM)

Para saber la incidencia que dejó el desarrollo de los talleres en los profesores y su quehacer, se realizó el método de evaluación DOFA arrojando los siguientes resultados de análisis. Una de las debilidades que afectan de alguna manera los recursos pedagógicos son que los bajos ingresos institucionales que impiden acceder a recursos didácticos y mejores capacitaciones (T1DCRPRIM), otra opinión frente a las debilidades señala que es importante que las capacitaciones sean brindadas a mayor cantidad de docentes (T1DLMEPRIM), otra

debilidad que se presentó fue la importancia de que los docentes se apropien de los temas que refieren a la discapacidad intelectual (T1DCFBPRIM).

Con respecto a las amenazas reportadas en el DOFA las docentes frente al taller opinaron que para una capacitación de estos temas importantes en el desarrollo del quehacer pedagógico docente, el tiempo debe ser acorde y eficiente ya que los talleres son escasos (T1DLMEPRIM), (T1DCRPRIM), (T1DCFBPRIM)

En cuanto a las fortalezas y oportunidades en el desarrollo del taller expresaron la importancia del trabajo en grupo y la colaboración entre el cuerpo docente que este en contacto con estudiantes que presenten D.I o D.A, al igual que la capacitación y puesta en práctica de estrategias innovadoras para la enseñanza en un aula inclusiva (T1DCFBPRIM), (T1DLMEPRIM).

También se identifica que a partir de los talleres, se da apertura a nuevas ideas, otras estrategias, formas distintas de evaluar y destacando los capacidades y posibilidades en los educandos, sin quedarse solamente en las dificultades y la condición que poseen (T1DCRPRIM), los docentes manifiestan que es muy importante la formación frente a conceptos referidos a inclusión y como estas capacitaciones permitirán un mejor desempeño en las aulas.

Es así que, varios autores, como los referencia Pegalajar y Palomino , confirman que la formación del docente es considerada como una dimensión de gran importancia por su incidencia determinante en la calidad de la inclusión educativa, esta formación en educación inclusiva podrá ayudar al docente a cambiar sus concepciones acerca de no sentirse

capacitados, comprendiendo su papel en la intervención con alumnos con necesidades.

(Pegalajar-Palomino, 2013)

Otros autores confirman lo expresado anteriormente aludiendo que lo más importante frente a la inclusión es formar a todo el profesorado, porque si ellos no creen y no se concientizan sobre la Educación Inclusiva, no pueden transmitírselo a los padres, ni a las familias, por eso es necesaria y prioritaria una buena formación, documentación por parte del profesorado y luego a partir de ello, ponerlo en práctica con los estudiantes. (Crisol, Martínez, & Homrani, 2015)

Dentro-del análisis se encontró, reafirmando lo antes expuesto, que la teoría y la práctica de la inclusión educativa sugieren la formación de docentes como uno de los factores claves que recaen directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes referente a lo que creen o saben sobre inclusión, lo que pueden y están dispuestos a hacer frente a la inclusión educativa y la inquietud frente al alcance de los logros de sus estudiantes, si no se tiene en cuenta este aspecto el problema educativo de la inclusión se acrecentaría y la búsqueda de soluciones en la educación con inclusión sería imposible. (Calvo, 2013)

Por ello cabe citar a varios autores como López Torrijo que nos expresa que la formación inicial y continua de los profesionales que atienden a estudiantes con discapacidad debe incluir su capacitación para la atención educativa a la diversidad de todo el alumnado (Lopez T. , 2009) p.12; la atención a la diversidad supone un cambio global en la formación profesional de todos los educadores, enmarcando el reto formativo en la promoción del pensamiento práctico y en el desarrollo de actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las

desigualdades e injusticias. (Sales, 2006)p.202 “La necesidad de un profesorado cualificado es una condición básica para abordar con éxito una educación para todos” (León M. , 2011) p 146.; entre otros muchos) que afirman y corroboran la importancia de la formación de los docentes como pieza clave en el buen desarrollo de la inclusión educativa como una inclusión funciona, que es fundamental antes de atender la población que se va a atender y posibilita a los maestros tener mayor tranquilidad, como garantizar una atención educativa de calidad y pertinente para los educandos con discapacidad intelectual.

Estrategias pedagógicas para los educandos con D.I

Para abordar la lectura, en las estrategias pedagógicas para estudiantes con D.I , se acudió a la lectura en voz alta por parte de la docente y explicación del concepto de cuento, escuchar, memorizar y también en oralidad se acudió a compartir y escuchar canciones, escuchar y contar relatos literarios que forman parte de la tradición oral como las adivinanzas y los trabalenguas al igual que escucharlos, memorizarlos y compartirlos. Todo esto se pudo observar en los diarios de campo (*DCCYN, DCCAI, DCCA2,DCAA,DCLTTL, DCCSINP, DCAYD, DCNU, DCCYN2 y DCCJP*) registrados por parte de la maestra investigadora del año 2017 y 2018 en las que se evidencio la utilización de textos de literatura infantil como fue un cuento elegido por los estudiantes al igual que evidencia la participación y comprensión por parte de los educandos, convirtiéndose en espacios importantes para los educandos y donde se vio el interés en desarrollarlas y volver a repetir las.

Otras actividades utilizadas para la promoción de la oralidad, la lectura y la escritura se relaciona con la identificación y representación de personajes y situaciones reales o imaginarias en las que además se recurre al juego y la expresión dramática y de esta manera

se potencio el respeto por la opinión del otro, así como en la potenciación del respeto de turnos, a la palabra, la colaboración, el diálogo para resolver conflictos evidenciado en los diarios de campo (DC17CSINP, DC18CSINP).

Para el inicio de la lectura y escritura se desarrolló el reconocimiento de su nombre escrito y el de alguno de sus compañeros como el trabajo de guías de cuentos, también se llevó a cabo actividades que les permitan narrar, como ordenar secuencias, dar sentido de continuidad y establecer congruencia entre sucesos y escenarios en situaciones en las que experimenten y ensayen diversas formas lingüísticas. Otra actividad fue la invención de una historia por parte de los educandos con ayuda de imágenes donde el docente escribía en el tablero lo que los estudiantes le dictaban (DC17NU, DC18NU, DC17CYN2, DC17CJP, DC18CYN2, DC18CJP). (Ver anexo Figura 40)

Es por ello que en los diarios de campo de las secuencias didácticas predomina el tener mayores bases para avanzar en competencias comunicativas, relacionadas con los procesos de oralidad, como construir la seguridad de su propia voz en intervenciones propias del contexto escolar, por ejemplo una de las actividades es leer un cuento elegido por los estudiantes, para lo cual, el docente realizo la lectura en voz alta y explicación del concepto de cuento; también se percibe como aspecto crucial que en el ambiente de aprendizaje se disponga el aula para la lectura del cuento, con sillas ubicadas y dispuestas que posibiliten las interacciones cara a cara. Llama la atención que si bien la secuencia se planea y desarrolla, se presentó la dificultad que en recursos físicos como en accesibilidad a la información a través de un

internet con capacidad y potencia adecuada, no se cuenta con ello en la institución, por lo cual, hay dificultades en su desarrollo. (Ver anexo Figura 41)

El tipo de aprendizaje utilizado en las sesiones de acuerdo con los registros escritos de los diarios de campo fue el significativo, el aprendizaje implícito, el aprendizaje explícito, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje observacional o por imitación y el aprendizaje por descubrimiento: Ver DC17CYN , DC18CYN, DC17CA1, DC18CA1, DC17CA2, DC18CA2, DC17AYD, DC18AYD, DC17CSINP, DC18CSINP, DC17AA, DC18AA

Para potenciar los procesos de aprendizaje de los educandos incluidos como los regulares, se diseñó y aplicó un conjunto de estrategias de orden didáctico, estrategias planteadas conceptualmente por (Camps, 2003) y (Pérez & Roa, 2010) y frente a la elaboración de estas es importante referirnos a Bejarano, que explican que las secuencias didácticas son una práctica pedagógica que potencia y aporta a la formación de los educandos, y en cuanto la promoción de los procesos de oralidad, lectura, escritura, identifican aspectos de orden evaluativo con diferencias.

Teniendo en cuenta lo anterior las estrategias pedagógicas son aquellas acciones que realiza el docente con el objetivo de lograr la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes, así mismo lo define (Bixio, 2000) al decir que " las estrategias didácticas son el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica", las cuales, para Bixio, tiene unas características propias, la primera es que el docente debe tener un estilo de enseñanza establecido, .segundo el docente debe poseer un tipo de estructura comunicativa y de participación para así el docente entrelazar las relaciones interpersonales,

con los conocimientos y con el contexto, por último esta la forma de presentar los contenidos de aprendizaje, teniendo en cuenta el significado que los estudiantes le den a estos conceptos.

Cabe añadir que el ambiente educativo también es un factor clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, ya que el hecho de que un niño con D.I o D.A o que no presenten discapacidad este realmente motivado permitirá que su aprendizaje avance y sea significativo, aunque es importante comprender que el ambiente educativo no se limita solo a los materiales necesarios para la implementación del currículo, o a las eficientes relaciones interpersonales entre docentes, padres de familia y estudiantes. Por el contrario, en el ambiente educativo también se relaciona las dinámicas que utilizan los procesos educativos al igual que las actividades, experiencias y vivencias de los participantes; actitudes socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para alcanzar los propósitos planteados en una propuesta educativa.

El ideal de un buen ambiente de aprendizaje es de posibilitar la comunicación y el encuentro con las personas, dar a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción. (Duarte, S.f)

Estrategias evaluativas desde enfoque diferencial para estudiantes con D.I

Aquí es necesario referirse también a las secuencias didácticas pues en ellas se utilizaron como estrategias evaluativas las fases de retroalimentación y evaluación, en la fase de retroalimentación la docente hace un recuento de lo avanzado y pide a los estudiantes que formulen algunas inquietudes o dudas que tengan para responder sobre el tema, la profesora

felicita por la participación de los estudiantes, hace observaciones del comportamiento en el desarrollo de la sesión y pide a los estudiantes que expresen como se sintieron con la actividad. Ver DC17CJP, DC18CJP

En la fase de evaluación, la profesora desarrolla actividades o preguntas directas que permitan evidenciar: lo que el estudiante comprendió, lo que reconoció, las emociones que se desarrollaron, lo que gusto o no gusto de la actividad, si se alcanzó los objetivos propuestos en la secuencia. Ver DC17CA1, DC17CA2, DC18CA1, DC18CA2 ,DC17AA,DC17LTTL, DC17CSINP, DC18AA, DC18LTTL, DC18CSINP, DC17AYD, DC18AYD, DC17NU, DC18NU.
(Ver anexo Figura 42)

Otra de las estrategias evaluativas diferenciales utilizadas para desarrollar en la investigación y aplicarla a los estudiantes fue la clase entrevista, que es un instrumento de evaluación que sirve para concretar la didáctica en la alfabetización y de esta manera fortalecer la lectura y escritura en el aula.

La clase entrevista Anexo es un encuentro individual del docente con cada uno de los estudiantes, es un momento de aprendizaje para los dos. Para realizarla ,es de vital importancia buscar un espacio , el cual debe estar libre de distracciones, donde se realice con total tranquilidad, sin interrupciones, ya que se aplica de manera individual y así se lograra resultados más precisos; el tiempo estipulado de duración para cada estudiante es en promedio de 60 minutos.

La clase entrevista debe aplicarse al iniciar el año y al finalizar cada periodo académico para registrar los avances de cada uno de los estudiantes y su ubicación en la escala

psicogenética de la escritura y de la lectura Anexo , además esta estrategia se desarrolla a partir de 10 tareas, donde cada tarea tiene un fin específico evaluativo y preciso de los procesos adquiridos por el estudiante tanto de lectura, como de escritura. (Grajales, 2016)A continuación las diez tareas en orden de su realización: Escritura de su propio nombre, lectura de su propio nombre, escritura de cuatro palabras (sustantivos concretos) y una frase (con La palabra bisílaba), lectura de un texto, lectura de las cuatro palabras y la frase, escritura de un texto, escritura de letras, nombre de las letras conocidas, asociación letra-sonido, unidades lingüísticas: letras, palabras, textos, dibujos, números (Ver anexo Figuras 43, 44 y 45)

Las rúbricas de evaluación y la lista de cotejo son instrumentos de evaluación que están inmersas en las secuencias didácticas presentadas en esta investigación, en el primer momento de aplicación no se pudieron realizar, ya que el hecho de rotar las clases, limitó el desarrollo de las secuencias, rompiendo con el hilo de trabajo que se estaba desarrollando, al volver aplicar las secuencias donde se observó esta debilidad, se realizaron las rúbricas y la lista de cotejo planeadas en las secuencias, obteniendo un resultado satisfactorio.

Es por ello que para Duk es importante tener un modelo de evaluación y un conjunto de instrumentos para evaluar en la escuela la diversidad, esto sería una innovación en el sistema educacional, donde la evaluación considere las diferencias como punto de partida. (Duk, 2007)

Al continuar con la secuencia, en la fase de desarrollo, la evaluación también se observa, cuando las actividades son acordes al objetivo de aprendizaje, al igual que se analiza que el nivel de complejidad de las actividades sean adecuados al nivel de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes, del mismo modo al continuar la evaluación de la secuencia

también se tiene en cuenta las evidencias previstas de las actividades propuestas para valorar los progresos de los estudiantes y si las estrategias fueron las correctas o hay que realizar alguna modificación.

Para evaluar los aprendizajes de los estudiantes es importante centrarse en los procesos y las estrategias como en los resultados, al igual cabe señalar como factor clave que en esta etapa de la secuencia , la evaluación no debe ser sancionatoria sino un espacio de adecuación de estrategias didácticas; ya al finalizar la secuencia el proceso de evaluación se toma como un espacio de reflexión del estudiante frente su aprendizaje y como lo aprendió, se valora el logro de los aprendizajes deseados, al mismo tiempo que se retroalimenta para corregir los errores.

En los espacios de Retroalimentación y de Evaluación de las secuencias, se pueden evidenciar las formas de evaluación más convenientes según los estudiantes y el tema a tratar, permitiendo encontrar las dificultades, las barreras, al igual que las fortalezas y oportunidades tanto del aprendizaje como de la enseñanza; es así que para Tobón la retroalimentación permite que el estudiante comprenda cuáles son sus logros, que es lo que debe mejorar, que habilidades posee y cuáles son sus mayores dificultades, para que de esta manera se involucre en su proceso de mejoramiento continuo. (Tobón, García, & Pimienta, 2010)

En la evaluación de las secuencias se utilizó la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, y como instrumentos las listas de chequeo, las rubricas, observaciones directas, reflexiones de metacognición, estas estrategias se llevaron a cabo simultáneamente en el desarrollo de las actividades, independientemente que en el formato se observen al final del proceso la realización de la evaluación fue continua. Con relación a lo anterior Tobón expone

que “la evaluación de las competencias se propone como un proceso continuo que se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje. En contra de lo que tradicionalmente se ha hecho en la educación, la evaluación no está al final, sino que se planifica en forma paralela”. (Tobón, García, & Pimienta, 2010) p.78

Con respecto a lo anterior en un artículo del ministerio de Educación, hace referencia a que la evaluación se ve como un elemento represivo que ha dejado de pertenecer al proceso de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, y como ejemplo de cambio a esta visión, presentan una experiencia exitosa en una institución, mostrando un modelo de evaluación que consta de dos principios, el primero expresa que el proceso de aprendizaje no termina con la evaluación y el segundo hace referencia a la importancia del estudiante jugando un papel activo en el mismo. (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Es por ello que la estrategia de evaluación planteada en las secuencias es una forma didáctica de presentar la evaluación a los estudiantes, una evaluación más formativa y de ganancia tanto para el estudiante como para el docente, ya que con esta manera de evaluar se mejora el proceso y se obtienen mejores resultados. En conclusión las estrategias evaluativas son un gran apoyo a los docentes, siempre y cuando sean correctamente manejadas, pero si cabe reconocer que ningún autor se ha inclinado a indagar sobre estrategias evaluativas diferenciales para estudiantes con D.I.

Currículo flexible

El currículo flexible es una de estrategia educativa que consiste en el ajuste o modificación del programa de área o plan de área y todos los aspectos relacionados en el currículo con el objetivo de hacer que determinados logros o contenidos sean accesibles para

toda el aula. Es por eso que se plantean las secuencias didácticas como una estrategia que permite hacer los ajustes necesarios para el desarrollo temático teniendo en cuenta las características de los estudiantes de la Sede Jordán Bajo.

En las secuencia didácticas se utilizan una gran variedad de actividades tanto académicas como evaluativas observando un currículo flexible que permite que los estudiantes aprendan lo que se planea y alcancen los objetivos deseados, cuando se presenta alguna dificultad en la secuencia hay un espacio para plantear observaciones, reflexiones o inquietudes respecto a la planeación propuesta, la cual se ve plasmada en el espacio de adecuaciones curriculares de los diarios de campo, como ejemplo, Ver DC17CYN

Los estudiantes en las secuencias se autoevalúan con la ayuda de un formato de autoevaluación desarrollado por la docente y coevalúan entre ellos y la docente con otro formato de coevaluación teniendo en cuenta el trabajo realizado en forma individual y grupal, otro espacio del diario de campo que da cuenta de las adecuaciones es el de las notas interpretativas y metodológicas como ejemplo, **Ver** DC17CSINP

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el currículo Flexible constituye un reto para todas las instituciones educativa ya que trabajando con los mismos planes de área: estándares curriculares, objetivos de grado, contenidos e indicadores de logro, pero con diferentes metodologías de enseñanza – aprendizaje, cualquier estudiante puede acceder al sistema educativo. De manera que el énfasis se hace en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje desde todas sus dimensiones, desde la planeación hasta la evaluación, apostándole al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la educación; por ende en la institución educativa Acción Comunal se puede evidenciar que es necesario que se capacite frente a este

tema el cual se pone sobre los diálogos pedagógicos pero no se ha puesto en práctica en la realización de metodologías apropiadas para los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Adecuación curricular

Una adaptación curricular es un ajuste o modificación que da la posibilidad de lograr los procesos de inclusión educativa, ya que al adecuar el programa de área o plan de área con el objetivo permitirá que determinados logros o contenidos se alcancen, o también se realizan modificaciones a aquellos segmentos de la planeación que no sean pertinentes para la totalidad de los estudiantes en consideración a las características y necesidades que presente el grado, es por eso que se plantean las secuencias didácticas como una estrategia que permite hacer los ajustes necesarios. Estas secuencias tienen varias fases que abarcan diferentes aspectos de estilos de aprendizaje, las fases son Inicial y de motivación, en esta fase se le permite al estudiante y al docente conocer los pre saberes, desarrollar actividades de motivación al tema y un espacio de metacognición del estudiante frente a lo que va a aprender la fase de desarrollo son las variadas actividades que ayudan directamente a la adquisición del aprendizaje y la fase de retroalimentación y evaluación que le permite tanto al estudiante como al docente conocer qué nivel de aprendizaje se logró con el desarrollo de las anteriores fases y de esta manera hacer los ajustes correspondiente, un ejemplo de una adaptación curricular: Notas de interés del diario de campo Adivina adivinador, ver DC17AA.

Confirmando en el espacio de notas de interés que el aspecto convivencial en el desarrollo de las secuencias influye para lograr un buen ambiente de aprendizaje, Ver DC17AYD.

Una adaptación curricular no trata de ser un currículo independiente que se le ofrece a los estudiantes con necesidades educativas especiales, no es una planeación paralela, realmente son las adaptaciones que se le hacen al currículo común para alcanzar los objetivos y estándares planteados; claro está que esas adaptaciones se realizaran acorde a las características que presenten los estudiantes frente a sus proceso de aprendizaje y dificultades que tengan. (Ver anexo Figura 46)

No es fácil realizar una adaptación al currículo y más difícil es cuando los docentes presentan dificultades en conocimientos frente a estrategias innovadoras a nivel metodológico o evaluativo, por ello es necesario trabajo en grupo con otros docentes para tener otros puntos de vista para las adaptaciones al igual que capacitación referente a estos temas.

Tipos de adecuaciones curriculares: criterios de ingreso, evaluación y promoción, estrategia metodológica.

Teniendo en cuenta las notas interpretativas y metodológicas arrojadas en los diarios de campo aplicados a los estudiantes de la Sede Rural Jordán Bajo, se realizan las adecuaciones, es así que analizando los resultados del DC17, se realizan los ajustes para el DC18, por ejemplo en DC17NU en el nivel de interpretación y metodología se encontró que no alcanzo el tiempo para la realización de la lista de chequeo. No alcanzo el tiempo para que los estudiantes se autoevalúen (rubrica) y coevalúen con respecto al trabajo desarrollado, por ello para el DC18NU, se realizó con tiempo la lista de chequeo, la rúbrica, pero no alcanzo para la coevaluación. Otro ejemplo de las adecuaciones curriculares es cuando se planean las

preguntas pero hay que reformularlas para una mayor comprensión de los estudiantes, por ejemplo, ver DC17CYN. (Ver anexo figura 47)

Interpretando lo anterior, según Marchena las adaptaciones curriculares pueden ser de varios tipos, niveles o poseer grados diferentes de intensidad a la hora de modificarse aspectos del currículo, aunque la definición de adaptación curricular es sencilla, su análisis y clasificación no lo son, las múltiples perspectivas de clasificación generan un amplio número de divisiones y subdivisiones que en ocasiones puede causar confusión. (Marchena, 2006)

Con relación a los criterios de ingreso, la evaluación y promoción y las estrategias metodológicas se puede inferir que no son claras para los estudiantes de D.I ya que al indagar en el documento Sistema de Evaluación Institucional no se encuentra evidenciados los criterios de ingreso a la institución al igual que no hay un protocolo claro frente a la forma de evaluar y promover un estudiante con D.I. y mucho más frente a las estrategias metodológicas ya que los docentes aún siguen impartiendo sus clases de manera tradicional sin realizar alguna flexibilización llevando a la exclusión a los estudiantes con D.I pues en ocasiones el docente no sabe cómo enseñar a un estudiante que presente alguna discapacidad , dejando a cargo al docente de apoyo.

Caracterización y educabilidad de población escolar con discapacidad intelectual.

Con relación a la población estudiantil que participo en el desarrollo de esta investigación fueron 12 estudiantes (3 de preescolar y 9 de primero), de estos 12, 10 presentan condición de discapacidad intelectual, estas caracterizaciones se soportan mediante el diagnóstico médico que presentan al matricularlos en la sede, y el análisis que realiza la docente de apoyo al inicio del año.

Al desarrollar el taller de capacitación sobre inclusión educativa, discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje los docentes participantes desarrollaron carteles colocando la definición de discapacidad cognitiva con sus propias palabras, de acuerdo a lo explicado se expuso “Comprensión de conceptos más lentamente que los otros niños” (T1DLMEPRIM), “Dificultad que tiene el niño para su aprendizaje en áreas” básicas”(T1DCFBPRIM), “la discapacidad cognitiva no se cura, pero si se puede mejorar la calidad de vida del sujeto que la sufre” (T1DCRPRIM).

Respecto a lo aportado por las docentes frente a su concepto de D.I se puede deducir que el proceso de aprendizaje de un estudiante con D.I tiene bastante dificultad de aprendizaje en relación a los contenidos, aprenden a ritmo diferente y que es posible que tengan habilidades en unas áreas y en otras no, con respecto a las actividades que desarrollan los estudiantes con D.I, se observa que son actividades repetitivas, buscando que su memoria a largo plazo recuerde lo que se le ha enseñado.

Aportando a lo anterior se realizó un taller para padres de Familia en la Sede Rural Bajo para sensibilizar a los padres y madres por medio de algunos conocimientos básicos como: ¿Qué es discapacidad? , los sentimientos de los padres frente a su hijo con discapacidad o con dificultades y ultimo por la importancia de la familia en la discapacidad, permitiendo así afrontar la discapacidad y dificultades de su hijo o hija. De los padres asistentes la atención no fue del 100% ya que después de 15 minutos algunos padres, sobre todo los de discapacidad decidieron dejar el salón aludiendo que la ruta ya había llegado por ello y tenían

que irse. Los padres que quedaron participaron con algunas intervenciones. (Ver anexo figuras 48, 49, 50 y 51)

Cuando se habló sobre la discapacidad la acudiente T1PFLLESEG comento: “profe, es muy interesante el tema, a pesar de que mi hija no tiene discapacidad intelectual, si presento algunas dificultades al aprender a leer y escribir”, la acudiente T1PFAFFTRANS expreso: “Mis hijos tienen discapacidad y no es fácil comprender lo que les pasa, por qué no aprenden como sus otros hermanos” los otros padres asistentes corroboraron con un sí frente a lo expresado por T1PFAFFTRANS, cuando se pasó al siguiente tema los sentimientos de los padres frente a su hijo con discapacidad o con dificultades, los padres de hijos con D.I iniciaron a llorar, la madre de familia T1PFAFFTRANS comento: *“Profe no es fácil admitir que el hijo tiene discapacidad y al mismo tiempo dificultades de habla, duele mucho cuando las personas lo miran y me dicen : que pesar los niños, son enfermitos, Profe , eso duele mucho, porque uno no se espera que va a tener un hijo así.”*

La madre de familia T1PFJSPRI comento: *“Profe en mi caso las personas que me rodean me miran con pesar y dicen, también, hay pobrecita hija, con un niño enfermito, pero para mí, mi hijo es mi compañía”*

Respecto a lo aportado por las docentes frente a su concepto de D.I se puede deducir que el proceso de aprendizaje de un estudiante con D.I tiene bastante dificultad de aprendizaje en relación a los contenidos, aprenden a ritmo diferente y que es posible que tengan habilidades en unas áreas y en otras no, con respecto a las actividades que desarrollan los estudiantes con D.I, se observa que son actividades repetitivas, buscando que su memoria a largo plazo recuerde lo que se le ha enseñado.

A lo anterior los autores como Ardila, Rosselli y Matute aportan como la discapacidad intelectual presenta variedad de características clínicas, donde se pueden encontrar grandes diferencias con relación a los niños normales respecto a funciones sensoriales, psicomotoras, de atención, lingüísticas y de memoria.

Continuando con la indagación del concepto de dificultad de aprendizaje se analizó lo descrito en los diarios de campo encontrando que la docente expresa que la dificultad de aprendizaje presente en los estudiantes del grado segundo de la Sede Gustavo Vega es verbal, ya que hay dislexia, digrafía y descodificación, estos diagnósticos fueron apoyados por la docente de inclusión de la Institución Educativa y se registró en los diarios de camp. Ver DCGVVL, DCGVVR, DCGVULA, DCGVVHRS, DCGVVAR, DCGVVC, (Ver anexo Figura 62)

Según lo expuesto por las voces se puede deducir, que hay confusiones entre dificultades de aprendizaje y discapacidad cognitiva, para Maciques (2004) no es fácil caracterizar los niños con dificultades en el aprendizaje ya que no se puede elaborar un patrón universal de sus características, ya que cada niño tiene su dificultad en un aspecto o con varios aspectos en particular puesto que los factores pueden ser biológicos, psíquicos y ambientales que se expresan en el aprendizaje. Aunque existen afectaciones comunes en los niveles psicológicos y pedagógicos que permiten estructurar una caracterización general. Es así que para Maciques las características fundamentales de los niños con dificultades del aprendizaje son: fracaso escolar, insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos, inmadurez en la esfera afectiva, capacidad potencial de aprendizaje. (Maciques, 2004)

Por el contrario para Guerri, las dificultades de aprendizaje se clasifican en problemas generales de aprendizaje y trastornos específicos de aprendizaje. En el primero se observa que el niño evidencia lentitud, desinterés, deficiencia en la atención y concentración, afectando el rendimiento global. (Guerri, 2017)

En la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), el DSM-V, se establece el término de trastorno específico de aprendizaje para a continuación diferenciar tres dificultades que éste puede contener: dificultades en la lectura (Dislexia), dificultades en la expresión escrita (Disgrafía), dificultades matemáticas. (Discalculia) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales citado por (fundacioncadah.org, 2012)

Caracterización y educabilidad de población escolar con dificultades de aprendizaje.

Al desarrollar el taller de capacitación sobre inclusión educativa, discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje los docentes participantes desarrollaron carteles colocando la definición de dificultad de aprendizaje con sus propias palabras de acuerdo a lo explicado se expuso: *“problemas en la realización de algunas actividades”* (T1DLMEPRIM), *“falta de entendimiento en un área específica del aprendizaje, ejemplo: mat3ra, $5 + 6 = 10$ ”* (T1DCFBPRIM), *“las dificultades de aprendizaje se pueden combatir identificándolos prontamente y trabajando con didácticas flexibles”* (T1DCRPRIM)

Es necesario explicar que en la Sede Jordán Bajo la mayoría de los estudiantes de grado 0 y 1, presentan más discapacidad intelectual que dificultades del aprendizaje, aunque el estudiante D.D del grado 0 de 6 años es trasladado de una sede urbana por su poco avance de aprendizaje y mal comportamiento, al parecer presenta dificultades de aprendizaje.

Al continuar indagando sobre la formación pedagógica, conceptual y de conocimiento sobre las poblaciones incluidas, se tomó de los diarios de campo el espacio de descripción de Discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje, encontrando que según las características de los estudiantes del grado segundo de la Sede Gustavo Vega son niños y niñas con dificultades de aprendizaje ya que los niños con D.I. no comprenden, no atienden bien, no rinde igual que cualquiera de los otros porque precisamente tiene alguna dificultad mental o alguna dificultad cognitiva y, por ende, su atención es muy dispersa y no podrá desarrollar las mismas capacidades de los estudiantes normales o estudiantes sin discapacidad. Ver DCGVVL, DCGVVR, DCGVLA, DCGVVHRS, DCGVVAR, DCGVVC (Ver anexo Figura 61)

En la Sede Gustavo Vega del grado segundo no se presentan estudiantes con D.I , pero las voces de los informantes expresan, la mayoría con la confusión de las características de discapacidad intelectual con característica de la dificultad de aprendizaje, por eso Pérez explica en su informe Trastorno del Desarrollo Intelectual, como la terminología ha evolucionado incluyendo una clasificación en lugar de una caracterización.

Categoría: Aprendizaje en estudiantes con Discapacidad intelectual

Apropiación de procesos de oralidad, lectura y escritura.

En las secuencias que se aplicaron a los estudiantes, se tuvo en cuenta la oralidad, escritura y lectura, estas secuencias se elaboraron y realizaron con actividades que permitieran evidenciar el aprendizaje de los estudiantes a nivel de oralidad como las canciones, adivinanzas y trabalenguas, haciendo que los estudiantes participaran con entusiasmo y que los niños con dificultades de habla intentaran desenvolverse en este campo, es el caso de las

secuencias (*SDCYN*, *SDCA1*, *SDCA2*, *SDAA*, *SDLTTL* y la *SDCSINP*) donde los niños se expresaban sin palabras y se logró observar que todos demostraban manifestaciones de felicidad y agrado, incluyendo aquellos que no se les facilita el habla, pues veían que sus compañeros debían expresarse de otra manera igual como ellos se expresan cotidianamente.

Por otra parte la secuencia didáctica (*SDAYD*) permitió a los estudiantes competir y jugar aprendiendo nuevas palabras con ayuda del rompecabezas de imagen palabra, para algunos fue frustrante al no encontrar rápidamente las relaciones, pero con ayuda comprendieron que leer es un proceso, recreativo, constructivo, placentero, que posibilita interactuar con otros, que es posible de aprenderse, por último en estas secuencia (*SDNU*, *SDCYN2* y *SDCJP*) se realizaron actividades con ambientes propicios para la promoción de la lectura, escritura y la oralidad donde los estudiantes desarrollaron sus diversas habilidades de creación, reconocimiento e importancia de su nombre y como se puede jugar con la lectura, la escritura y la oralidad; desde la expresión de ideas, pensamientos, sentimientos, preguntar, participar, exponer puntos de vista, así como escuchar a sus compañeros y de ellos aprender. Con la escritura la posibilidad de plasmar sus ideas, sentimientos y emociones, así como contar con unas reglas iniciales para exponer a otros ideas y exigencias propias del contexto académico, como es la realización de tareas, la copia, el dictado, las transcripciones, elaboración de textos comunicativos como son cartas, recetas, instrucciones.

En las secuencias se desarrolló una sección que se llamó propósito de aprendizaje/ ¿qué aprenderemos?, en cada secuencia se escribió el propósito de aprendizaje, por ejemplo en la secuencia *SDCYN*, *SDNU*, *SDCYN2*, *SDCJP* , apropiando el proceso de oralidad y lectura.

Para identificar el proceso de oralidad, lectura y escritura se puede observar en las secuencias didácticas en el campo de fase de desarrollo, en el cual se describe las actividades que permitirán el aprendizaje o mejoramiento del mismo frente al proceso de lenguaje, por ejemplo la SDGVVHRS (Ver anexo Figura 52 y 63)

La lectura es un factor determinante que permite el desarrollo de habilidades cognitivas, se forman niños capaces de comprender el mundo y descubrir los valores para una mejor convivencia, la escritura es una forma de construcción del mundo que rodea al estudiante, al inicio se presentara como símbolos o signos no convencionales por ello el docente, después de descifrar los garabatos, debe dedicarle tiempo a sus estudiantes para conocerlos de manera individual y así colaborarles en su proceso de lectura, escritura y oralidad. (Gutierrez, S.f)

Con relación a la expresión oral y escrita, la escuela tiene un papel importante en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, cuando hay una excesiva rigidez en la disciplina de clase, la exigencia de estar callados durante largos periodos de tiempo, pueden ser negativos, sobre todo en las primeras edades. Es indispensable dejar momentos a los niños para que pregunten, den sus opiniones y respuestas, dialoguen, se expresen, canten, y de esta manera favorecer la comunicación. (Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e investigación , 1996)

Respecto a la oralidad, para Reyzábal, se pueden definir dos procesos: la emisión (hablar) y la recepción (escuchar). La oralidad es la primera herramienta del pensamiento que permite describir el mundo real y el mundo ficticio, lo específico y lo simbólico, por tanto, con la oralidad es posible crear y recrear historias, personajes, formas y significados. (Reyzábal, 2006) citado por (González, Hernández, & Márquez, 2013).

Otra habilidad comunicativa importante para los procesos de aprendizaje es la escritura, la cual tienen un conjunto de habilidades cognitivas que, a diferencia de la lectura o de la oralidad, tienen que realizarse de forma planeada y sistemática, con la gran diferencia entre la producción textual en la escritura y el proceso de construcción del mismo. La composición escrita implica una serie de habilidades mentales, por lo que escribir no sólo exige pensar, sino que es también un medio para pensar, pues funciona como un auxiliar de la memoria y permite desarrollar actividades cognitivas como identificar, comparar, analizar, diferenciar, clasificar, razonar, inferir, sintetizar, entre otras (Rojas, 2002) citado por (González, Hernández, & Márquez, 2013).

La oralidad como la escritura exige un nivel de comprensión tan complejo el uno como el otro, por ello cuando un estudiante tiene dificultad frente a estos procesos se reduce su desempeño en el trabajo de aula, su nivel académico es precario y poco desarrolla vínculos sociales con la comunidad en la que se desenvuelven, al mismo tiempo que empobrecen sus niveles simbólicos y de significado; por ello, en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener en cuenta la lengua en todas sus manifestaciones, lo que le permite al docente desarrollar varias estrategias que mejoren las dificultades que presenten sus estudiantes, hasta el punto que el estudiante piense que puede alcanzar los objetivos del lenguaje. (Reyzábal, 2006) citado por (González, Hernández, & Márquez, 2013) (Ver anexo Figura 53)

La lectura es un factor determinante que permite el desarrollo de habilidades cognitivas, se forman niños capaces de comprender el mundo y descubrir los valores para una mejor convivencia, la escritura es una forma de construcción del mundo que rodea al estudiante, al inicio se presentara como símbolos o signos no convencionales por ello el docente, después de descifrar los garabatos, debe dedicarle tiempo a sus estudiantes para

conocerlos de manera individual y así colaborarles en su proceso de lectura, escritura y oralidad. (Gutierrez, S.f)

Con respecto a lo anterior, es necesario explicar que la apropiación de la lectura, la escritura y la oralidad claro que son importantes para el estudiante, pero esta apropiación no puede ser determinada por un tiempo exacto, no es correcto decir que todos los niños aprenderán a leer o escribir a los dos meses, a los seis meses o al año, en cuanto se refiere al proceso de lectura, escritura y oralidad, este tiempo, en niños con D.I puede duplicarse o hasta triplicarse, ya que las dificultades intelectuales y si además presenta trastorno de habla, influirá directamente en su avance de aprendizaje, esto no quiere decir que no aprendan, pero que si se demoraran en hacerlo.

Participación en las secuencias didácticas propuestas.

Para observar la participación en las secuencias didácticas desarrolladas se realizó una sección en las secuencias fase de inicio donde se encuentra la motivación, en el diario de campo se tiene una sección que se llama participación de los educandos y en este se plasma el resultado obtenido de la secuencia aplicada, cuando están con la atención en la actividad planeada, la euforia que demuestran, las expresiones de emoción y el gusto de hacer parte de la actividad, mostrando interés por dar su opinión sobre los temas como ejemplo el diario de campo (DC17CA1) DCGVVL SDCA1 y SDCA2: (Ver anexo Figura 54 y 64)

Son varios los tiempos de las secuencias que permiten visualizar la participación de los estudiantes, como cuando tararean una de las canciones presentadas en la planeación de la secuencia, de igual manera en otro diario de campo se pudo deducir que la participación fue

total aunque un estudiante no participo como se esperaba por un problema de salud, los estudiantes estuvieron atentos, respondieron a las preguntas asignadas, DCGVVHRS, como en otro diario de campo donde la respuesta a la participación no fue la esperada, DCGVVR, o la participación vario por el tipo de actividad diseñada para el grupo, pues al realizar el concurso de lectura se notó la seguridad de unos y otros no hablaron al parecer por timidez o vergüenza, evidenciando que algunos estudiantes tienen dificultad al escribir o al leer: Ver DCGVVC (Ver anexo Figura 55, 65 y 66)

Otro espacio de participación dentro de las secuencias es el momento de conflicto cognitivo, cuando la docente conduce a los estudiantes a formular posibles respuestas sobre las concepciones que ha ido construyendo en el proceso a partir de preguntas relacionadas. El conflicto cognitivo, es un espacio que ayuda al estudiante auto cuestionarse sobre lo que aprendió.(Ver anexo Figura 67)

Dentro de los diarios de campo se realizó una sección que se llamó capacidades de los estudiantes donde se puede ver reflejado la participación y las capacidades de los estudiantes independientemente de su condición de discapacidad. (Ver anexo Figura 56)

En el diario de campo DC17CA1 y DC17CA2, se pudo observar que los estudiantes a pesar de sus dificultades de habla, trataban de participar de la actividad y exponer sus ideas. Los estudiantes se presentaron muy receptivos frente a la actividad, de los estudiantes con D.I solo dos no cantaron (B.M y S.V) de los restantes 10 cantaron y bailaron sin importar su dificultad de pronunciación Los estudiantes participaron activamente, a pesar de las

dificultades de habla algunos de los estudiantes, se esforzaron por hacer los movimientos y divertirse en la actividad. El estudiante D.D y el estudiante E.J se les facilita su desenvolvimiento motriz, pero el comportamiento afecta su desarrollo frente a otras dimensiones. En el diario de campo DC17LTTL se pudo observar que los estudiantes a pesar de sus dificultades de habla, trataban de participar de la actividad, pero se les dificulta bastante los trabalenguas por la complejidad de los mismos como en el diario DC17CSINP o el diario de campo DC17AYD.

Con relación a la participación en la secuencias didácticas se puede deducir que es de vital importancia desarrollar la planeación de manera activa y con momentos claves en su realización, tanto para los estudiantes con discapacidad como los que no presentan esta condición, iniciando con una motivación, ya que este espacio es la introducción a los temas y el abre bocas a las siguientes actividades, presente en la fase de inicio, al igual que los espacios de saberes previos, y la fase de desarrollo, inclusive la fase de retroalimentación y evaluación debe ser amena, donde el estudiante sea quien lidere su aprendizaje. Por otro lado, es importante señalar que la implementación de la estrategia permite la participación de los estudiantes y el docente cumple un rol de mediador pedagógico, porque se limita a guiar el proceso a partir de los conocimientos previos y experiencias de los y las estudiantes y no es un mero transmisor de información. (Araya, 2014) (Ver anexo Figura 57)

Las actividades motivantes puede hacer que los niños sigan intentándolo a pesar de las dificultades que puedan enfrentar, participar más de las actividades que el docente le propone, pues si los niños se sienten más capacitados en alguna tarea, es más probable es que disfruten de la actividad. El éxito desarrolla motivación y esto genera más éxito.

Pero los chicos con dificultades de aprendizaje y de atención usualmente experimentan más contratiempos que sus compañeros, ya que el desarrollo de las actividades no las realizan de la misma manera, ni con el mismo ritmo y el triunfar pueden lograrse más lentamente, con menos frecuencia, o no lograrlo a pesar del esfuerzo, haciendo que esto perjudique su motivación. Por ello es importante con los estudiantes y sobre todo con aquellos que presentan D.A tengan motivación para intentar una y otra vez, hasta el grado de lograr resiliencia. (kelly, 2014)

Comprensión de textos y contextos

Con relación a la comprensión de textos y contextos los podemos evidenciar en las secuencias didácticas en la fase de desarrollo, en las actividades de lectura de historias, identificando los personajes, la diferenciación de las partes del cuento; también al realizar la comparación de la canción con el cuento resaltando de estos los aspectos comunes y los que lo diferencian, cuando se pregunta por situaciones de las casas, las situaciones vividas en la cotidianeidad del estudiante o las relacionadas con lo propuesto en el contexto escolar. Ver **SDCYN, SDGVVLA, SDGVVHAS**

También se puede observar que en las secuencias se relaciona la comprensión de textos y contextos al momento que la docente desarrolla actividades como elaboración de carteleras, de gráficos, exposición de temas dados, todas estas como maneras eficaces para que todos los estudiantes alcanzaran el aprendizaje deseado.

La lectura y la participación en estas actividades benefician a cualquier niño incluyendo aquellos con discapacidad intelectual. Para Butlen enseñar a leer implica, un objetivo final “hacer leer y hacer que les guste leer” leer para aprender, leer para disfrutar y leer para leer (Butlen, 2015) p. 141. Las actitudes y los intereses observados en los niños y

niñas con discapacidad intelectual muestran que también pueden disfrutar de la lectura y de la lectura en compañía, y para este fin se requieren de los mismos insumos y textos utilizados en prácticas de lectura en niños y niñas típicos de edades similares (Wehmeyer, 2009).

En una investigación realizada por Flórez & Jiménez (2013) arrojo que La promoción por la lectura, la lectura en voz alta y compartida favorecieron en los niños la expresión de ideas, sentimientos y deseos y una mayor comprensión de la comunicación no verbal obteniendo mayor intencionalidad comunicativa y consolidación de vínculos con el adulto-lector. Los periodos de exploración de los textos se incrementaron, con una observación más detallada del material, y esta exploración favorecía la comprensión posterior de la historia y los sucesos.

Cuando hablamos de dar cuenta de lo apropiado nos estamos refiriendo a los resultados de una evaluación, es así que se recomienda flexibilizar los criterios respecto a los procedimientos e instrumentos de evaluación, en algunos casos de estudiantes con discapacidad intelectual puede llegar a ser necesaria una evaluación individualizada, con instrumentos adecuados según las características y necesidades que presente el estudiante, además es importante introducir nuevas formas de evaluar aparte de las ya tradicionales: la oral y la escrita, tales como la observación del trabajo de los alumnos, su participación en los juegos, actividades, entrevistas, diálogos, y otras. (Ver anexo Figura 68 y 69)

Una evaluación homogénea no nos permitiría descubrir realmente lo que es capaz de hacer cada uno de estos niños y el tipo de apoyo que necesita, ni tomar las decisiones adecuadas para la planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje. (Unidad de educación especial, S.f)

Es importante señalar que para evitar las dificultades en lectura y escritura, debemos introducir en el trabajo diario de aula variedad de materiales impresos con la finalidad de poner en contacto a los niños con diversidad de mensajes y comprometerlos a participar en variedad de experiencias de lectura y escritura, animarlos a producir textos y a leer sus propias producciones escritas. (Ramirez, 2000)

Las dificultades de aprendizaje afectan a muy pocos niños edad escolar, estas dificultades afectan al rendimiento escolar y a las relaciones interpersonales del estudiante que las padece. Un niño con dificultades de aprendizaje puede tener un nivel normal de inteligencia, de agudeza visual y auditiva, pero no aprende al mismo ritmo y no puede hacer lo mismo como los demás; agregando a esto, el niño se puede esforzar en seguir las instrucciones, en concentrarse y portarse bien, pero su gran dificultad está en captar, procesar y dominar las tareas e informaciones, y luego en desarrollarlas.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante desarrollar estrategias eficientes y efectivas que permitan mejorar y fortalecer las deficiencias que presente el estudiante con D.A en un ambiente agradable y propicio. se deben desarrollar estrategias para que el niño se apropie de la lectura y la escritura, se despierte el interés y el gusto por la misma ya que la lectura y escritura son factores fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños. Como lo expresa Marrero (2002), en sus estudios define que, la lectura y escritura, es una actividad lúdica por ello es gozosa y placentera "Como un día de playa". Se puede estimular la lectura y escritura, mediante la explotación de conceptos basados en la interpretación de fotos, dibujos, ilustración de cuentos, composiciones musicales y letra de canciones, así mismo, las actividades que se lleven a cabo deberán promover ejercicios en los cuales artículos e integran los cuatro artes de lenguaje: hablar, leer, escuchar y escribir. Marrero (2002) citado por (Cuacialpud & Herrera, 2012) (Ver anexo figura 70)

Categoría: Pensamiento de los estudiantes con D.I y D.A

Procesos de pensamiento: Resolución de problemas, Análisis, Síntesis, Asociación, Rutinas de pensamiento

Con relación a los procesos de pensamiento, en las secuencias didácticas se desarrolló la fase de inicio que comprende motivación, recuperación de saberes previos, conflicto cognitivo y en la fase de retroalimentación y evaluación un espacio que se llama reflexión y metacognición las cuales permiten evidenciar los procesos de pensamiento de los estudiantes.

En la Fase de inicio se permite evidenciar la disposición e introducción al tema o concepto de una manera amena y lúdica para que el estudiante este predispuesto a la participación en las secuencias, en el espacio de recuperación de saberes previos se busca indagar en los estudiantes los preconceptos que pueda tener acerca de algún tema o concepto, o también conocer el interés que tiene sobre lo propuesto, para la recuperación de saberes previos se puede utilizar actividades con los estudiantes o preguntas directas y de esta manera discernir los preconceptos que tengan los estudiantes o realizar preguntas concretas para conocer los niveles de adquisición de los conceptos de una manera más directa. Ver la SDCYN, SDNU, SDGVVRA.

El otro espacio en las secuencias es el Conflicto cognitivo, el cual hace que el estudiante formule su propias respuestas frente a lo que aprendió, mediante preguntas que la docente realiza, en la parte de Reflexión / metacognición permite al estudiante autocuestionarse sobre lo que aprendió, la utilidad que tiene para sí y las dificultades que se le presentaron, esto se hace mediante preguntas directas. La metacognición es el momento donde el estudiante conoce y controla su propia actividad cognitiva la cual tiene dos funciones, la primera es cuando el estudiante es consciente de lo que necesita (procesos, habilidades o

estrategias) para desarrollar alguna actividad y la segunda es ser capaz de poner en práctica lo que necesita para la realización de la actividad incluyendo la evaluación de la misma. En los niños con dificultades de aprendizaje es posible apreciar un desarrollo del pensamiento pero necesita de elementos más concretos ya que las dificultades se enfocan en consolidar un pensamiento más abstracto, globalizador y divergente. Así mismo, los niños con D.A presentan frecuentemente dificultades en la memoria tanto a corto como a largo plazo. Es así como lo que aprenden hoy se han olvidado mañana. Al evidenciar trastornos del aprendizaje en los estudiantes, estos afectan la capacidad del niño de recibir, procesar, analizar o almacenar información. Éstos pueden causar dificultades para leer, escribir, deletrear inclusive hasta resolver problemas. (Guerra, 2017). Ver la SDCYN , SDCYN, SDGVVLA

La metacognición es una estrategia para mejorar las dificultades en la comprensión lectora utilizando la guía, la comprobación y la autoevaluación, por ello, es importante dar a conocer los pasos que se desarrollan en la lectura para que los estudiantes tomen consciencia de las exigencias de una buena lectura y de las habilidades cognitivas y metacognitivas que conlleva su ejecución y que pueden aplicar conscientemente para comprender un texto, con el objetivo de que el estudiante mejore su comprensión lectora. (Silva, 2011)

Con respecto a las Rutinas de pensamiento se puede decir que son organizadores, que ayudan a estructurar, ordenar y desarrollar distintas formas de pensamiento en el proceso de aprendizaje y que promueven la autonomía de los estudiantes. La rutina más acorde realizada en la Sede Rural Jordán Bajo por el tipo de población con discapacidad intelectual fue la Zoom-In, esta técnica consiste en ocultar fotos relacionadas al tema para luego ir descubriéndolas y que los estudiantes describan lo que ven. En la Figura 58 los estudiantes de participando en una rutina. (Ver anexo Figura 58, 59 y 60)

3.6.3 Fase 3: Reflexión de las categorías y sus efectos

3.6.3.1 Ciclo de reflexión: Enseñanza

- Es muy necesario el apoyo de parte de las directivas para la capacitación en cuanto al permitir el desarrollo de los talleres, participar en ellos de una manera activa y brindar los espacios para su realización.
- Los talleres para docentes es importante realizarlos los temas de manera separada y respetando el tiempo estipulado para los mismos, ya que el hecho de hacerlos de manera express o con un tiempo muy limitado no permite el buen desarrollo del mismo.
- Es importante que los talleres se desarrollen con más docentes, sobre todo aquellos que no han logrado incluir a sus estudiantes con D.I o D.A al aula regular
- Es necesario desarrollar talleres que tengan temas relacionados con estrategias, técnicas, métodos para la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad.
- Es importante que en el sistema de evaluación institucional se evidencie de una manera más específica las estrategias evaluativas y de promoción de los estudiantes con discapacidad cognitiva o dificultades de aprendizaje
- El maestro debe ser inductor, dinamizador, orientador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, investigador de su propia actividad profesional, lo que le requiere gran dosis de imaginación, reflexión y crítica que lo haga competente para tomar decisiones y resolver los múltiples problemas que se presentan en el seno del contexto de aprendizaje.

- La eficacia de las estrategias de pedagógicas y de evaluación diferenciadas influyen al estudiante con su personalidad, su auto-imagen, su disposición, sus intereses, sentimientos, expectativas y estrategias
- En el desarrollo de las secuencias se evidencio la motivación de parte de los estudiantes por las diferentes actividades amenas que se presentaban para su desarrollo, pero por el hecho que las docentes tuvieran que rotar no permitían dar cierre a las secuencias, faltando en la mayoría de veces la fase de evaluación final.
- Hay que tener en cuenta que en las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Al observar el entorno e intercambiar experiencias educativas se detecta que las innovaciones han llegado con facilidad en el uso de las estrategias de aprendizaje y de recursos didácticos, mas no en el ámbito de la evaluación. De ahí que se puede hallar en las aulas estrategias de aprendizajes muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales. Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy presenta la literatura de la evaluación. Por todo lo anterior se puede expresar que las prácticas de evaluación implican además de un cambio teórico, un cambio de actitud.
- En el nuevo panorama educativo, es fundamental que la evaluación sea parte integral en el proceso de aprendizaje, aporte información útil para los estudiantes, los docentes y la institución, se aplique continuamente y propicie la discusión sobre las falencias detectadas en el aprendizaje a fin de poner en marcha acciones correctivas. Es necesario de una reestructuración en el sistema de evaluación institucional donde se

agregue un protocolo que tenga los criterios de evaluación y promoción para estudiantes con D.I y D.A y se normatice la evaluación diferencial.

- En esta investigación se tuvo en cuenta una terminología poco conocida y con escasa literatura: La evaluación diferencial, esto llevo a que fuera dispendioso la búsqueda de la definición y sus características, encontrando solo reseñas que no tenían sustento teórico, no se encuentran especialistas que hablen o hayan estudiado sobre el tema.
- Esta investigación fue de impacto para las docentes investigadoras, pues aclaro bastantes conceptos, logro un cambio de actitud hacia la planeación con el diseño de las secuencias, reconocer terminología que permitiera el buen desenvolvimiento de las secuencias, transformación en la forma de evaluar en el aula y como la evaluación diferencial permite una inclusión total, además que, aparte de evaluar al estudiante también evalúa al docente y los dos tienen un proceso de aprendizaje mutuo.

3.6.3.1 Ciclo de reflexión: Aprendizaje

- Para desarrollar secuencias en el grado primero que inicia su proceso de lectura y escritura más formal, es importante tener en cuenta: la rotación de estudiantes no es recomendable, pues en algunos casos las secuencias demoran más de lo planeado por el tipo de población escolar.
- Realizar la clase entrevista da un diagnóstico más específico sobre el nivel de los estudiantes en lectura y escritura.
- Se recomienda realizar secuencias enfocadas al desarrollo de la oralidad, sobre todo cuando se tienen niños con trastorno de lenguaje, pues estas permiten que este tipo de estudiantes tengan mayor participación

- Los niños y jóvenes aprenden a leer y a escribir cuando las condiciones son adecuadas, condiciones que incluyan ante todo, su relación con los libros y otros materiales de la cultura escrita, su relación con la gente que puedan ayudarlos a leer y escribir.

3.6.3.2 Ciclo de reflexión: Pensamiento

- Con esta investigación, se creó un cambio de pensamiento y frente al desarrollo de las clases, logrando por medio de las secuencias didácticas la organización y realización de espacios de aprendizaje más motivantes y enriquecedores tanto para los estudiantes como para las docentes, al igual que la oportunidad para mejorar y fortalecer la práctica docente, identificar la presencia de barreras para el aprendizaje y la participación, a acoger un cambio de percepción sobre la discapacidad y las dificultades de aprendizaje.
- Corroborar que la estrategia de visibilización del pensamiento coayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en estudiantes con D.I y D.A

4. Hallazgos

Este capítulo, describe los hallazgos de la investigación; en primer lugar, hay una descripción en coherencia con la construcción de la fase 1 o línea base, y que están relacionados con los dos primeros objetivos específicos, como respecto a la implementación de las estrategias pedagógicas, que en este caso fueron las secuencias didácticas para promover los procesos de oralidad, lectura y escritura y como eje de los mismos la evaluación desde el punto de vista diferencial, de acuerdo con las características, diferencias y singularidades de las poblaciones participes de la propuesta educativa y por último explicitas las reflexiones y las transformaciones suscitadas a partir de la aplicación de dichas estrategias.

4.1 La inclusión escolar de población con discapacidad intelectual sinónimo de exclusión y de mayor acción y desgaste laboral para los docentes.

La afirmación sobre la inclusión escolar de población con discapacidad intelectual sinónimo de exclusión y de mayor acción y desgaste laboral para los docentes, se evidenció en algunos casos que la escuela desde sus procesos curriculares, humanos y administrativos no favorece la inclusión escolar, por cuanto se convierte en una institución que si bien recibe a educandos con DI, esto es consecuente cuando algunos docentes en su discurso reconocen la inclusión como una obligación moral, de orden legal o simplemente porque sienten lástima o conmiseración, desconociendo en la práctica el derecho de estos educandos a recibir una educación pertinente y de calidad consecuente con sus necesidades individuales; se tiene que para estos docentes, los educandos con DI, son un problema y se sienten más incómodos o intranquilos porque les implica más acciones pedagógicas que desconocen o que no pueden hacer las exigencias del medio escolar y les complace cuando son retirados del proceso educativo. También, puede identificarse casos en que algunos docentes muestran actitudes y concepciones negativas o resistencia a incluir educandos con DI, por cuanto se manifiesta que no estaban cualificados en su ejercicio para ello y aceptaban a estos educandos en el proceso educativo por cumplir un mandato legal.

Es así como se encuentra a modo generalizado, que los docentes al principio de la investigación, poseen poco conocimiento sobre las concepciones, prácticas pedagógicas, adaptaciones curriculares, visión de currículo flexible, conocimiento de Políticas Educativas relacionadas con la inclusión escolar; hecho que origina la negación en algunos casos del derecho a la educación de las poblaciones excepcionales, y particularmente a los educandos

con DI. Resulta una carga y desgaste laboral dado que exige mayor acción y dedicación de tiempo que no está contemplado en el sistema educativo de carácter formal. Puesto que no se conocen las características de la población, ni de sus necesidades, como de ajustes o cambios curriculares para garantizar su participación en el escenario escolar.

4.2 Atención diferencial, condición fundamental para la apertura, acogida y hospitalidad de la población con discapacidad intelectual y con dificultades de aprendizaje.

Se encontraron docentes que si bien no poseen la formación profesional para brindar una atención diferencial dirigida a los educandos con dificultades de aprendizaje y con DI, manifiesta en sus interacciones actitud de acogida, otros que a pesar de tener títulos de especialización y maestría, manifiestan sentir cierto grado de frustración profesional por no responder y atender a los educandos, por cuanto, manifiestan en su discurso no contar con los fundamentos: conceptuales, pedagógicos, didácticos, investigativos, administrativos y curriculares para favorecer eficientemente a este tipo de población. De esta forma se reconoce que las instituciones formadoras de maestros, han direccionado sus currículos hacia una formación disciplinar, dejando de lado el desarrollo de habilidades de los futuros maestros en la formación para que sean capaces de orientar a las poblaciones excepcionales incluidas al sistema educativo. Desde esta óptica, es acertado agregar lo que Devalle y Vega (2006) proponer que es necesario formar docentes cualificados, que conozcan las características del aprendizaje y la enseñanza.

En contraposición a lo anteriormente descrito, se encuentra una visible percepción en la que la inclusión escolar de estudiantes con DI es obstaculizada por actitudes de rechazo y reproche por algunos docentes, en otros casos a pesar de tenerse la actitud y acogida, no se sienten cualificados debido al mismo abandono estatal para formarlos y/o cualificarlos

académica, humana y legalmente, para que atiendan con eficiencia y pertinencia a estos educandos, por lo que se termina por excluir o no brindarles una educación de calidad, hecho que hace que los educandos terminen desertando del sistema educativo o fracasando académica y emocionalmente y siendo por ende invisibilizados en los diferentes ámbitos. Es así, como la escuela con perspectiva humanista, ha de reconocer a los educandos como seres pluridimensionales que merecen ser aceptados y respetados desde sus diferencias, en este sentido Echeita (2014), plantea: “ la inclusión no es simplemente permitir que los educandos puedan estar dentro de un espacio físico..” (p. 76).

Por lo cual, se encontró que la educación que apuesta por la atención efectiva y eficaz, a la vez de validez y calidez, a través de los procesos pedagógicos contribuye por la eliminación de actitudes discriminatorias o segregadoras de la población diversa que integra la escuela.. Se trata en últimas de dar la bienvenida y reconocimiento del otro como ser humano, en palabras de Bejarano (2016):

Se trata de una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no le deja en posición de deudor, con el fin de diferenciar el efecto de hostilidad que provocan ciertas prácticas autodeterminadas de inclusión social y educativa. La hospitalidad se presenta como el acto de recibir al otro más allá de la capacidad del yo. Es posible decir que la ley de hospitalidad es incondicional: se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestras casas sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición; se trata de hospedar sin que el otro nos pida hospedaje (p. 120).

De esta manera, la escuela se convierte en el escenario principal donde se inicia por comprender que el valor y sentido de lo humano son bases esenciales para dignificar y valorar el sentido de lo humano en la persona, en este caso de los educandos con DI; pues es a través

del reconocimiento de la persona como se garantiza la inclusión consecuente con los derechos humanos que aseguran la convivencia, respeto y desarrollo integral.

4.3 Ausencia de un currículo desde la perspectiva flexible al alcance y servicio de los educandos con discapacidad intelectual.

Se halló, además, que los docentes de manera institucional, no cuentan con una propuesta curricular flexible con las adecuaciones, condiciones y ajustes que teóricamente se llaman adecuaciones curriculares, requeridas para garantizar el desempeño y participación de los educandos y al alcance de los educandos con DI, pues una escuela con un currículo homogéneo, sencillamente solo favorece a la mayoría de educandos que son los estudiantes regulares, pero desfavorece a esa minoría que son los educandos con DI, aumentando la brecha entre inclusión y exclusión; terminando por aislar y desconocer el derecho a recibir educación pertinente y de calidad, con un currículo en el que se respeten estilos y ritmos de aprendizaje adaptado al educando y no el educando a éste. Devalle y Vega (2006) establecen que la escuela inclusiva apuesta por un currículo “lo suficientemente abarcativo, abierto y flexible tanto en los contenidos como en las propuestas metodológicas para la enseñanza. Considerará las diferentes posibilidades de los alumnos para acceder al conocimiento y también de los docentes para llevarlo a cabo” (p. 198). De esta manera, la escuela incluyente, no apuesta por currículos homogéneos en los que no se flexibilizan las metodologías, evaluaciones, contenidos, criterios de ingreso y promoción, tratando de dar lo mismo a todos los educandos, además pretendiendo que aprendan lo mismo y al mismo ritmo.

4.4 La inclusión escolar se caracteriza por una baja corresponsabilidad familiar.

Además, se identifica en la línea base que las familias asumen un bajo grado de corresponsabilidad con respecto a la atención de niños con DI y con dificultades de aprendizaje, puesto que puede ser una forma de obviar la situación o de negar lo que pasa al interior de la dinámica familiar y a la vez a su proceso formativo; esto está condicionado por diferentes factores, entre los que se encuentra: la no aceptación de la discapacidad del niño, otros asumen la postura de creer que la DI en los hijos es una carga difícil de llevar o que han sido producto de un castigo dado por un ser superior. Adicionalmente, se tiene en cuenta que algunos padres de familia, asumen que los educandos son enfermos, a lo que sienten enfado, desorientación, desilusión, frustración y rechazo, esta última es común, al no aceptar que una discapacidad no puede ser un impedimento para que el hijo llegue a relacionarse socialmente y en muchos casos a lograr desempeños académicos igual que los educandos regulares en la escuela.

Algunos además consideran bajos niveles de proyección como de sobreprotección o descuido frente a sus hijos, en otros casos se homologa la condición de discapacidad intelectual con las dificultades de aprendizaje, sin distinción al respecto. Hecho que refleja el desconocimiento como poca información respecto a las características de uno y otro, como al hecho de contemplar que los educandos regulares pueden presentar dificultades de aprendizaje, en los procesos de oralidad, lectura y escritura y con acciones pedagógicas pueden superarse. Mientras la discapacidad intelectual es una condición de vida que conlleva a la incidencia en el desempeño de aspectos de índole académico, como en algunos casos de interacciones, resolución de problemas y requieren de acciones pedagógicas con adaptaciones, modificaciones o ajustes que posibiliten su participación.

El rechazo desde el mismo interior de las familias, se convierte en un factor de discriminación, conllevando en algunos casos a acciones negativas como: la desintegración de la familia, cuando la condición de discapacidad del hijo es causal para la separación; en otros, la actitud de indiferencia, la falta de comunicación y diálogo; se tiene además que algunos padres asocian la condición de DI con una enfermedad incurable, negándose a buscar apoyo y ayuda interdisciplinar y profesional tanto a nivel pedagógico como en salud, la asignación única de la responsabilidad educativa a la escuela, la desobligación frente al proceso educativo e inclusivo y que en muchos casos esto conlleva al abandono del sistema educativo de los educandos con DI y la falta de un proyecto de vida. Agregando a lo anterior, cuando como investigadores nos trazamos los objetivos de la investigación, se identificó la necesidad de aportar a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes a través del establecimiento de estrategias pedagógicas como los talleres que favorecieran las reflexiones y análisis colectivo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, para de esta manera iniciar paulatinas transformaciones en la práctica docente, donde se procuren cambios estructurales a nivel curricular y de la misma manera se posibilite la interacción escuela y familias, favoreciendo fundamentalmente el proceso de inclusión escolar de estudiantes con DI y D.A. Cabe señalar lo expresado por López (2004):

La escuela pública precisa de unos profesionales que hayan aprendido en su formación inicial todo esto, además de haber aprendido metodologías para crear ambientes educativos en sus aulas para 'enseñar a aprender a otros, aprendiendo ellos a la vez. Necesitamos de unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumna y cada alumno de acuerdo a sus peculiaridades, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepan simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y

en el mismo tiempo para conseguir aquello que se pretende y que, simultáneamente, sepan incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensivita del currículum y las diferencias individuales del alumnado López (2004) (p. 250).

A este respecto es importante que los maestros de las propuestas de la institución en la cual se atienden los educandos con discapacidad intelectual como con dificultades de aprendizaje en el campo del lenguaje se cualifiquen permanentemente, donde se construyen el aprendizaje desde acciones pedagógicas que permiten el desarrollo intelectual, social, cultural y espiritual de sus educandos. Como señala Bejarano (2016) afirma: “lo que cuenta, lo que vale la pena, es estar disponible, abierto a la existencia de los demás”. En este sentido, el maestro además de estar cualificado es un maestro que tiene actitudes humanas que implican la acogida, la ayuda, el respeto y la aceptación.

4.5 Hallazgos relacionados con la etapa de intervención de acuerdo con las secuencias didácticas

Los hallazgos en la etapa de intervención posibilita identificar el logro del segundo objetivo específico de la investigación, que conllevo a implementar una propuesta de estrategias pedagógicas y evaluativas desde la perspectiva diferencial, correspondiente con las particularidades de escolares con DI y con DA.

Actualmente si bien los discursos y la teoría aluden a la inclusión como un derecho fundamental, que conllevan a asumir una perspectiva de humanización, abriendo las puertas de la escuela, donde toda la comunidad educativa da la bienvenida y acogida desde la afectividad y el amor. Es así que, el docente permite la oportunidad de aprender en espacios

democráticos, solidarios, de respeto y equidad, dados desde un currículo flexible favoreciendo ampliamente las diferencias. Hay que enfatizar la idea que en la escuela inclusiva y al alcance de las poblaciones, al respecto Echeita (2014) considera que:

Estriba en la necesidad de dar la bienvenida y respetar las diferencias entre ellos, bien sea por razones de género, procedencia, etnia, capacidad o cultura. La inclusión entendida como respeto por la diversidad del alumnado en los centros escolares, vendría a ser una base necesaria para una sociedad igualmente incluyente y respetuosa con la diversidad de sus ciudadanos y, seguramente mucho más cohesionada y democrática (p. 92).

Puesto que los discursos de los maestros dejan ver el rechazo o pesar hacia los educandos son estigmas del “no pueden” o no saber cómo se atienden por ende no hay la disposición y actitud de acogida y bienvenida con una mirada sobre las capacidades y posibilidades y no de lo que no hacen o no están en capacidad de asumir los educandos. De lo anterior, se requiere del diseño de estrategias pedagógicas al alcance de los educandos para favorecer una educación con procesos menos homogenizantes y excluyentes que permitan desarrollar sus potencialidades.

4.6 La discapacidad intelectual es una condición y las dificultades de aprendizaje situaciones superables y no un obstáculo.

Si bien la discapacidad intelectual aun es asumida como una situación en la que el estudiante no puede, es señalado no es participe en procesos académicos, pues son estudiantes que poseen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los estudiantes regulares, es importante

tener claro, que a pesar de esto esta concepción e idea generalizada se logran aprendizajes significativos si se les orienta los procesos educativos con pertinencia, eficiencia y justicia, acorde con sus necesidades, intereses, particularidades y características. Se requiere trascender la actitud y concepción de ser tratados con lástima, ni vistos como limitados, a la espera de que otros decidan, qué hacer, cómo y cuándo por ellos, quienes no están en capacidad de hacerlo por sí mismos.

Puede traerse a colación lo planteado por Schalock (1999) quien establece que la discapacidad, es una concepción cambiante por cuanto ésta ya no se entiende como una enfermedad, sino que adopta una perspectiva en la cual la persona, tiene dificultades al momento de establecer interacciones entre las limitaciones funcionales y el ambiente físico, social y cultural (p. 30). La DI no puede ser ya una barrera para el estudiante, la familia ni la escuela.

Es así como en la medida que se realicen acciones conjuntas y con propósitos comunes juntan voluntades y colectivos para asentar una situación difícil y a la cual como comunidad educativa se debe superponer, es necesario trabajar cooperativa, solidariamente y principalmente desde la pedagogía y el apoyo familia, la visibilización, reconocimiento y valoración de las diferencias tendrá mayor efecto.

4.7 Las secuencias didácticas posibilitan la potenciación de los educandos con DI y DA en los procesos de oralidad, lectura y escritura como en el quehacer del maestro

Las secuencias didácticas como configuraciones se convierten en estrategias que posibilitan interacciones y construcciones con el diseño de ambientes, recursos, medios y mediaciones al alcance de los educandos, en este caso con discapacidad intelectual y

dificultades de aprendizaje. Dado que paulatinamente posibilita la apropiación y participación en los espacios del aula, desde el desarrollo de acciones pedagógicas llamativas, acordes con los intereses, necesidades y particularidades de los educandos con la propiciación de encuentros, espacios de aula abiertos, acudiendo a diversos géneros discursivos informales y formales, como de diversas tipologías textuales como son cuentos, mitos, leyendas.

Así como la realización y preparación por parte del maestro, para garantizar un quehacer pedagógico con sentido y significado para los educandos, como acudir a actividades como son visualización de videos, realización de talleres, lectura en voz alta, narración de cuentos, mitos, leyendas, historias con ambientes de aprendizaje acordes a los educandos regulares, como de los demás educandos.

También el diseño e implementación de las secuencias didácticas con los educandos con discapacidad intelectual como con dificultades en la oralidad, la lectura y la escritura, posibilito aprender, reconocer las potencialidades de los educandos, la participación, la expresión de emociones, como la construcción o resignificación de valores para promover las interacciones y la convivencia en el contexto escolar.

Las secuencias expuestas en el contexto de la investigación potencia la reflexión, como una tarea de la escuela para permitir la transformación de la misma en pro del mejoramiento de los procesos pedagógicos desde la acción; en esta perspectiva, Schön (1992), afirma que:

La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro, o a esta oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los

fenómenos o las maneras de formular los problemas... la reflexión, da lugar a la experimentación in situ (p. 38).

Así mismo, las estrategias pedagógicas que promovieron la sensibilización, cambio de concepciones, actitudes y el análisis frente a las perspectivas o creencias que se tenían de la inclusión como concepto y como práctica.

También se muestra en las voces de los partícipes la importancia del trabajo colaborativo, del cual los estudiantes que presentan ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a la mayoría y se expresa la importancia de no solo orientar las enseñanzas desde el conocimiento de las áreas que constituyen el plan de estudios, sino, se tenga en cuenta aquellas que integran lo artístico, la cultura y el deporte para el desarrollo de habilidades en toda la población estudiantil; todo esto se enmarca desde la perspectiva humanista de la educación.

4.8 La perspectiva de flexibilización curricular: una apuesta pedagógica que posibilita la inclusión escolar.

Atender a poblaciones diversas requiere asumir una concepción y práctica de flexibilización del currículo que favorezca a aquellos educandos con DI y con dificultades de aprendizaje, por cuanto éstos son considerados seres humanos que hacen parte de la diversidad, con características individuales y capacidades excepcionales, que de una u otra manera requieren de una atención educativa acorde con sus particularidades. La propuesta educativa requiere estar acorde con las necesidades y características de los estudiantes, volviéndose abierto, flexible y menos homogéneo, con criterios de ingreso de acuerdo a sus capacidades y las exigencias del sistema educativo, donde el equipo docente y profesionales

de apoyo determinen qué educandos pueden ser incluidos a la institución; diseñando una evaluación continua, formativa y progresiva que ayude al maestro a ajustar el currículo, sí así se requiere, una evaluación menos estandarizada, acorde con las capacidades y habilidades de cada educando con DI y que sea consecuente a las respectivas adecuaciones hechas al plan de estudios desde fundamentos de la pedagogía activa crítica y procesual, donde no se aprenda lo mismo y de la misma manera; además se permite adecuaciones curriculares en el plan de estudios donde se agreguen u omitan áreas para favorecer las diferencias y una promoción coherente a las características intelectuales del estudiante, que favorezca más la estadía y atención y no la frustración y deserción escolar.

Así las cosas, las adecuaciones curriculares son un conjunto de actividades diseñadas con un objetivo específico para un estudiante determinado, teniendo en cuenta sus capacidades, habilidades y excepcionalidades, determinando las actividades que se plantean para permitir su aprendizaje a partir de las individualidades que posee, estableciendo qué, cómo y con qué recursos va a acceder al aprendizaje. Estos cambios se requieren hacer en los contenidos, actividades, indicadores de logro, competencias, metodologías y procedimientos de evaluación para que, en el educando incluido, el aprendizaje sea significativo y resulte con sentido a su vida.

Para garantizar la participación de los educandos con discapacidad intelectual en la propuesta educativa se requiere de adecuaciones o adaptaciones curriculares desde esta investigación, como una posibilidad para favorecer el alcance de los objetivos propuestos en el currículo desde la perspectiva de la individualidad del educando, donde se trabaja en conjunto familia – escuela para determinar qué aspectos se pretenden flexibilizar del plan de estudios, qué estrategias metodológicas son más pertinentes y qué criterios de evaluación se

establecen para favorecer la promoción. De esta manera, es plantear lo que resulte pertinente y alcanzable, consecuente con las habilidades del educando que posee alguna DI.

4.9 Hallazgos a partir de la visibilización de las secuencias didácticas con los educandos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje

Después de identificar y luego analizar las secuencias didácticas que favorecieran la inclusión de población con DI y con dificultades de aprendizaje en la institución donde se llevó a cabo la investigación, surgen unos hallazgos relacionados con el tercer objetivo de la investigación sobre el establecer la incidencia de la propuesta de estrategias pedagógicas (secuencia didáctica) y evaluativas desde la perspectiva diferencial en los educandos.

Avances en las transformaciones develadas desde las secuencias didácticas para los educandos con discapacidad intelectual y educandos con dificultades de aprendizaje

En la atención educativa de las poblaciones con DI y dificultades de aprendizaje se evidencia que requieren ser asumidos como sujetos de derechos, que merecen ser acogidos, valorados, respetados, atendidos y amados por parte de toda la comunidad educativa; reconociendo que particularmente necesitan de la ayuda del maestro, de esa mano que guía. Para ello, la escuela necesariamente requiere de maestros comprometidos con el proceso de la inclusión, profesionales encauzados en el sentido de humanidad, que abran el espacio físico, pero mejor aún, abran las puertas del corazón al excluido, brindándole cariño y afecto, respeto y aceptación, admiración y ayuda; donde se garanticen espacios de fraternidad y construcción colectiva de conocimiento y las relaciones sociales armónicas.

Para hacer real las secuencias didácticas se requiere por parte de los docentes que atienden las poblaciones escolares objeto de esta investigación y desde sus prácticas pedagógicas diarias, formas de enseñanza y evaluación que favorezcan las individualidades de los estudiantes valorándolos con pertinencia y justicia.

Por tanto la inclusión requiere el reconocimiento de las diferencias y la valoración de las mismas, como expresa Moriña (2004)

El objetivo de la educación inclusiva no es, por tanto, homogenizar las diferencias, sino el reconocimiento de esas diferencias y la construcción del aula como comunidad para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectado con lo que se está haciendo en esa aula (p. 26).

Si bien en el panorama nacional como local se cuenta con avances de orden político y legal en el campo educativo, se requieren ampliar las posibilidades de cambio en beneficio de las poblaciones y sus familias, en particular en la detección temprana de las condiciones, como sobre la intervención pedagógica, que trascienda la concepción de limitación para que se vean y valoren sus potencialidades y capacidades para dar la oportunidad de que los educandos con DI tengan mejor calidad de vida.

Desde la reflexión, formación y acción en el proceso investigativo se apunta al pensar, el sentir y el actuar con relación a las concepciones y prácticas inclusivas, comprendiendo la importancia de reconocer al otro por su condición de ser humano que lo convierten en persona excepcional y no en referente o factor para la discriminación.

Al igual la institución educativa requiere plantearse retos relacionados con la humanización de los procesos educativos. Es así como en primera medida, hay que empezar

por reconocer la inclusión escolar como proceso de humanización, más que un deber legal o un deber moral. Por otra parte, los docentes desde su ejercicio profesional, han de liderar procesos pedagógicos que integren a las familias, con las cuales se logrará trabajar cooperativamente, para favorecer el proceso de aprendizaje de los educandos con DI. De la misma manera, comprender la importancia de reconocer que la población diferencial, por justicia necesita la oportunidad de acceder al conocimiento, lo mismo que a interactuar social y culturalmente a través del acceso a un currículo flexible que posibilita adecuarse de acuerdo a las individualidades.

Otro de los aspectos importante a tener en cuenta frente a los estudiantes incluidos es la participación de ellos en las interacciones cotidianas como actividades Sociales (descansos, refrigerios, salidas recreativas), actividades Culturales (encuentros culturales, Festivales), actividades Deportivas (encuentros deportivos, campeonatos), actividades Académicas (izadas de bandera, salidas pedagógicas, evaluaciones académicas), entre otras. En este sentido, la participación es más evidente al momento de realizar actividades sociales como los descansos, los refrigerios, las salidas recreativas, fiestas de integración, celebraciones sociales entre otras y no se observa tan claramente en las actividades culturales, deportivas o académicas.

Identificación de planteamientos sobre la concepción de leer como procesos de comprensión, de interpretación de textos, contextos y realidades, como de videos, representaciones gráficas con otros formatos que actualmente se acceden desde las tecnologías de la información y la comunicación y se ponen al servicio de los educandos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje en el campo del lenguaje. En el plano de la oralidad la posibilidad de construir la seguridad de su propia voz en intervenciones propias del

contexto escolar, describir, narrar y relacionar textos escritos e interpretando imágenes, narrar anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas

Con relación a la comprensión de textos y contextos en las secuencias didácticas en la fase de desarrollo, en las actividades como cuando se lee historias, cuando se pregunta por situaciones de las casas, las situaciones vividas en la cotidianidad del estudiante o las relacionadas con lo propuesto en el contexto escolar.

Pudo establecerse que desde el punto de vista didáctico se identifica que el procesamiento de la información de orden visual y auditivo, permite potenciar los aprendizajes con la población que presenta discapacidad intelectual, procesamiento diseñado e implementado por algunos de los maestros.

También con el desarrollo de las secuencias se articulan aspectos relacionados con la gamificación, donde el juego se constituye en un potenciador en los procesos de aprendizaje y por ende en los procesos superiores de los educandos incluidos, al posibilitar interacciones, lograr con sentido y mayor nivel de apropiación las acciones pedagógicas expuestas por el maestro. En este sentido, lo lúdico representa para el maestro una forma agradable de interactuar y promover el proceso de enseñanza con los educandos.

Otras actividades utilizadas para la promoción de la oralidad, la lectura y la escritura se relaciona con la identificación y representación de personajes y situaciones reales o imaginarias en las que además se recurre al juego y la expresión dramática y de esta manera se potencio el respeto por la opinión del otro, así como en la potenciación del respeto de turnos, a la palabra, la colaboración, el diálogo para resolver conflictos.

Para poder hacer realidad las secuencias didácticas se identifica crucialmente el planteamiento sobre ambientes propicios para el aprendizaje, con los educandos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje en los que se disponga el espacio físico para la lectura del cuento, con sillas ubicadas y dispuestas que posibiliten las interacciones cara a cara, así como textos con imágenes y representaciones visuales amplias y coloridas. Llama la atención que si bien la secuencia se planea y desarrolla, se presentó la dificultad que en recursos físicos como en accesibilidad a la información a través de un internet con capacidad y potencia adecuada.

Se hizo evidente la evaluación y particularmente la evaluación diferencial como posibilidad de valorar desde las diferencias, dando cuenta de los avances y producciones de los educandos, para lo cual se requiere de estrategias evaluativas al alcance de los educandos acordes con sus características, necesidades e intereses.

5 Conclusiones y Prospectiva

5.1 Conclusiones

Se logró el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación, presentando las secuencias didácticas como una estrategia pedagógica con técnicas evaluativas de características diferenciales, que permitieron desarrollar las clases de español en la Sede Jordán Bajo y ética de la Sede Gustavo Vega, de una manera más motivante y organizada, favoreciendo así el proceso de lengua escrita (lectura, escritura y oralidad)

Recopilar un poco de literatura sobre evaluación diferencial, con pleno conocimiento de la escasa definición de esta terminología, al igual que las características y los alcances de

la misma, y reconocer como este tipo de evaluación es la mejor opción para estudiantes con D.I y D.A

Es crucial reconocer la importancia que tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto de los contenidos disciplinares como de las relaciones sociales, de tal forma que el maestro le conceda un mayor valor a los procesos que a los resultados o productos finales. La evaluación desde esta perspectiva llamada diferencial de la cual la literatura adolece, es un proceso continuo y formativo, donde emergen las oportunidades que generan desarrollo de las dimensiones para la formación integral. Es además diferencialmente hablando un proceso aplicado y enfocado desde la individualidad y las diferencias, midiendo menos los contenidos disciplinares y cualificando más los procesos humanos.

Las rutinas de pensamiento, en específico “Zoom-in” fueron, fue una estrategia efectiva, que permitió conocer lo que piensan los estudiantes los estudiantes de la Sede Jordán Bajo, sobre todo aquellos que presentan D.I, ya que la dinámica de esta rutina es motivante pues tiene siempre al niño en expectativa de lo que se va a descubrir.

Puede identificarse que la investigación, contribuyó a la paulatina mejora en las prácticas pedagógicas de docentes a través del desarrollo de las secuencias didácticas posibilitando transformaciones en el pensar, sentir y actuar con respecto a la inclusión escolar, para reconocerla como un proceso humanizante de la escuela, generando espacios de convivencia, armonía y desarrollo integral desde las diversas dimensiones de la persona.

Se requiere con los hallazgos y avances de esta investigación de manera paulatina visibilizar e institucionalizar las secuencias didácticas en el campo del lenguaje como en otras

áreas con los educandos con dificultades de aprendizaje y con discapacidad intelectual fue el punto de partida para seguir con la transformación de las prácticas pedagógicas de la escuela, además ser la oportunidad para que periódicamente se integre a toda la comunidad educativa en espacios dialógicos que sigan fortaleciendo el proceso de inclusión escolar, y de donde se planteen nuevas acciones que generen cambios curriculares, pedagógicos, didácticos, culturales y convivenciales, con la participación de los demás actores que hacen parte de la comunidad educativa, no solo de los docentes que adelantaron esta investigación.

El escenario escolar se constituye en una eje sobre el que se tejen redes de apoyo, con las cuales la comunidad educativa en conjunto trabaja por un fin común, en este caso el trabajo cooperativo, colaborativo y solidario, para permitir la atención a aquellos educandos en condición de desventaja o excepcionales, de tal modo que sientan la hospitalidad de la escuela que se convierte en el lugar propicio para el crecimiento como seres humanos con dignidad.

La inclusión escolar dejó de ser un simple fenómeno de aceptación o integración al sistema escolar y pasó a ser un proceso dialógico de dignificación que permite la hospitalidad, situación manifestada por la comunidad educativa, especialmente de los maestros, que dejan de reconocerla como un simple mandato legal y la asumen como la trascendental oportunidad de posibilitar la acogida de los educandos con DI, pasando a ser tratados en igualdad de derechos y oportunidades, reconociéndoseles como personas excepcionales, capaces de contribuir a la transformación social, cultural, económica, política y ambiental, así como a la generación de ambientes armónicos que posibilitan las interacciones humanas para la construcción de la paz.

La educación inclusiva es cuestión de actitud y no simple obligación o lástima y mucho menos una carga pesada tanto para los docentes un su quehacer pedagógico, como para las familias en su corresponsabilidad, para lograr desarrollo integral y reconocimiento. Se requiere de la perspectiva de la flexibilización del currículo, donde se definan desde esta propuesta establecen los criterios de ingreso, evaluación y promoción, con unos contenidos programáticos orientados desde estrategias pedagógicas pertinentes para que el aprendizaje esté al alcance de las individualidades de la población diferencial.

Los educandos con DI y con dificultades de aprendizaje requieren ser asumidos como sujetos de derechos, quienes, a pesar de sus condiciones biológicas, son personas excepcionales, que necesitan de apoyo profesional, familiar, de sus pares, directivos, profesionales de apoyo y docentes; para de esta manera alcanzar el desarrollo de sus potencialidades, como de construir voz y ser uno más en la ciudadanía.

Es importante llevar a cabo charlas a los padres de familia sobre la condición que presentan sus hijos y la manera más adecuada de cómo poderlos ayudar en cada uno de sus hogares, ya que la responsabilidad de la educación de los estudiantes no es solo del docente.

5.2 Prospectiva

En prospectiva esta investigación favorecer los procesos de inclusión escolar, en la cual la escuela sea más justa, democrática, solidaria y pluralista, desde el respeto y valoración de la diversidad y las diferencias.

Puede establecerse como sugerencia en el caso de la formación profesional de los profesores, brinden espacios de actualización y cualificación, tanto a docentes en formación, como a docentes en servicio, sobre las Políticas Públicas Educativas que engloban el marco

legal de la inclusión escolar, lo mismo que formación en estrategias; bases conceptuales, pedagógicas, didácticas, investigativas, administrativas y curriculares adecuadas, que favorezcan el derecho a la educación pertinente y de calidad para los educandos excepcionales con DI que actualmente hacen parte o van a ingresar a las instituciones como al sistema educativo de carácter formal.

Se resalta que una educación pertinente y de calidad requiere del trabajo mancomunado del grupo de docentes, administrativos y padres de familia de la institución, siendo necesario caracterizar a los estudiantes para conocer sus interés, capacidades, fortalezas y debilidades, detectando estudiantes con dificultades de aprendizaje o DI no diagnosticada, para focalizarlos y brindarles el apoyo social y pedagógico necesario, para ofrecerles una educación acorde a sus habilidades y destrezas.

Conveniente considerar que la evaluación de los educandos con DI, como con dificultades de aprendizaje desde una apuesta diferencial, es un asunto que contribuye a la formación integral, la cual no ha de ser vista como una mera forma de medición de resultados o productos finales, sino, que será la oportunidad para resaltar los logros alcanzados continuamente a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y visto como una práctica pedagógica que hace parte de toda la organización curricular.

Los docentes de las instituciones educativas que desean transformaciones de sus propias prácticas pedagógicas, lo pueden lograr desde las estrategias pedagógicas de secuencias didácticas, talleres reflexivos, desde los cuales se propicien reflexión y cambios; a la vez permiten la integración e interacción de la comunidad educativa, en torno los procesos pedagógicos y humanizantes de la escuela.

Se invita a las comunidades educativas de las diversas instituciones a que asuman el reto de la inclusión como una cuestión de hospitalidad y acogida a la población diferencial, reconociéndolos como seres excepcionales y con derechos, al igual que los educandos regulares, reconociendo en ellos seres capaces de aprender, convivir y transformar.

De esta investigación emanan compromisos de continuar en seguir aunando esfuerzos en la proyección de investigar sobre procesos cognitivos de la población con DI, así como sobre sus procesos de oralidad, lectura, escritura y pensamiento lógico – matemático, practicas evaluativas particulares para la población, como sobre el proceso de convivencia entre los estudiantes regulares y estudiantes con DI y con dificultades de aprendizaje.

Se requiere a partir de esta investigación, operativizar aspectos y condiciones relacionadas con adecuaciones curriculares entre toda la comunidad educativa haciendo evaluación y seguimiento a los resultados en relación con los criterios de ingreso, promoción, evaluación, adecuaciones al plan de estudios, la estrategia metodológica con el fin de dar mayor apertura a población escolar en condición de discapacidad y las diversidades que los caracterizan.

Finalmente pueden establecerse articulaciones entre los colegios de la región, como de otros para paulatinamente constituir y construir redes de docentes, profesionales de apoyo y padres en miras a la atención de calidad y pertinente de los educandos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje.

Referencias

- Anonimo *Evaluacion diferenciada.blogspot.com*. (2008). Recuperado el Octubre de 2018, de <http://evaluacion-diferenciada.blogspot.com/2008/07/marco-terico.htm>
- Acuña Luisa F., O. L. (S.f.). (R. E. cutura, Ed.) Recuperado el 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704992.pdf>
- Acuña, L., Bejarano, O., & Zea, A., (2009). Reconstruyendo nuestro camino y experiencia en el contexto del proyecto en dificultades de aprendizaje Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- America, I. (2012). *Informe PISA: América Latina retrocede en comprensión de lectura, matemática y ciencias*. Recuperado el Mayo de 2016, de <http://www.infobae.com/2013/12/02/1527987-informe-pisa-america-latina-retrocede-compresion-lectura-matematica-y-ciencias>
- Anijovich, R. (2005). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En M. M. Rebeca Anijovich, *Una introducción a la enseñanza para la diversidad* (págs. 63-86). Buenos Aires: Fondo de la cultura Económica.
- Anna, C. (1996). *Didáctica de la lengua*. Barcelona.
- Araya, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *revistas.ucr.ac.cr*, 38(1), 1-8.
- Ardila, Rosselli, & Matute. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. Mexico: El manual moderno.
- Avaria, M. A. (1999). *Educación y biología neuropedhrrio.org*. Recuperado el Octubre de 2016, de <https://sites.google.com/a/neuropedhrrio.org/educacion/evaluacion-diferencial>
- Barrera, & Velásquez. (2012). <http://intellectum.unisabana.edu.co/>. Recuperado el 2017, de <http://intellectum.unisabana.edu.co/flexpaper/handle/10818/2051/121716.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bejarano, O. (2016). *Los procesos de inclusión y formación docente desde el referente de la Guía de las Escuelas*. En: Relectura de la Guía de las Escuelas. Una mirada desde la educación superior. Bogotá: Ediciones Unisalle.

- Bejarano, O., Tamayo, A., Niño, L., & Cardozo, L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá: Instituto Distrital para la Investigación y El Desarrollo Pedagógico.
- Betancur & Colorado. (2014). <http://repositorio.ucm.edu.co/>. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/740/Gloria%20Elena%20Betancur%20Gomez.pdf?sequence=1>
- Begué, & Bedoya. (2010). <https://isonorsupam.files.wordpress.com>. Recuperado el Octubre de 2018, de <https://isonorsupam.files.wordpress.com/2010/11/instituciones-educativas-inclusivas.pdf>
- Beltran, E. (2012). *slideshare*. Recuperado el Octubre de 2018, de https://es.slideshare.net/canalesdiaz_marisa/modulo-4-presentacion-41
- Betancur, & Colorado. (2014). <http://repositorio.ucm.edu.co/>. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/740/Gloria%20Elena%20Betancur%20Gomez.pdf?sequence=1>
- Bixio, C. (2000). <http://prepajocotepec.sems.udg.mx>. (H. S. Ediciones, Ed.) Recuperado el Abril de 2017, de http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_bixio_cecilia.pdf
- Bordas, & Cabrera. (S.f). *educrea.cl*. Recuperado el Octubre de 2018, de <https://educrea.cl/estrategias-de-evaluacion-de-los-aprendizajes-centrados-en-el-proceso/>
- Butlen, M. (2015). Paradojas de la lectura escolar. *Revista de Educación*, 139 - 151.
- Calvo, G. (2013). <http://www.scielo.edu.uy>. Recuperado el Enero de 2018, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002#Martinic
- Caamaño, R. (Julio de 2018). *Diversidad inclusiva*. Recuperado el Octubre de 2018, de <https://www.diversidadinclusiva.com/evaluacion-diferenciada-y-sus-caracteristicas/>
- Campos, Y. C. (2000). <http://www.camposc.net>. Recuperado el Febrero de 2018, de <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf>
- Camps, A. (1995). Recuperado el Octubre de 2018, de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/haciaunmodelodeensenanzadela composicionescrita.pdf>

- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona : Editorial Grao.
- Camps, A., & Ribas, T. (2014). Recuperado el Octubre de 2018, de https://www.researchgate.net/profile/Oriol_Guash/publication/39144003_La_evaluacion_del_aprendizaje_de_la_composicion_escrita_en_situacion_escolar/links/
- Canales, P. (2010). *Psicopedagogia Calama*. Recuperado el Octubre de 2018, de http://www.mercuriocalama.cl/prontus4_nots/site/artic/20100622/pags/20100622000710.html
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Cassany, Luna, & Sanz. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.
- Castillo, L. (S.f). <http://www.fediap.com.ar/>. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Evaluaci%C3%B3n%20Diferenciada%20-%20Diversidad%20y%20Adaptaci%C3%B3n%20Curricular%20-%20Lisandro%20Casrtillo%20-%20UAB%20-%20Chile.pdf>
- Castillo, P. (2007). <http://www.monografias.com>. Recuperado el Marzo de 2018, de <http://www.monografias.com/trabajos78/evaluacion-proceso-regulador-ensenanza-aprenizaje/evaluacion-proceso-regulador-ensenanza-aprenizaje2.shtml>
- Confederación Plena inclusión España. (2015). *Plena Inclusión*. Recuperado el Mayo de 2017, de <http://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/que-es-discapacidad-intelectual>
- Córdoba, F. (S.f). <https://rieoei.org>. Recuperado el Octubre de 2018, de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>.
- Corpidi, S. d. (2015). *Ruta de atención educativa a la discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales*. Fusagasugá, Colombia: Alcaldía de Fusagasugá.
- Crisol, Martínez, & Homrani. (Octubre de 2015). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Recuperado el Julio de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5446541.pdf>
- Cuacalpu, & Herrera. (2012). <http://sired.udenar.edu.co>. Recuperado el Junio de 2018, de <http://sired.udenar.edu.co/3282/1/85476.pdf>
- Cuervo, D. P., & Ballesteros, E. P. (2010). *Del instrumentalismo a las configuraciones didácticas: una nueva mirada hacia la disciplina*. Recuperado el Febrero de 2018, de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/download/716/1533>

- De conceptos.com. (2016). *De conceptos.com*. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://deconceptos.com/ciencias-sociales/curriculo>
- Devalle, A. & Vega V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Diana Muriel, J. L. (2014). *Hecho en Cali*. Recuperado el Mayo de 2016, de <http://hechoencali.com/portal/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-en-colombia-primera-parte>
- Díaz Hernandez. (2002). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. En F. D. Rojas, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo* (Segunda ed.). Mexico D.F: Macgraw-Hill.
- Diaz, M. (Noviembre de 2014). *issuu.com*. Recuperado el Julio de 2018, de https://issuu.com/madydiaz/docs/ajecuciones_curriculares_para_prob_511df85a750d84
- Díaz-Barriga, Á. (S.f). <http://www.setse.org.mx>. Recuperado el Octubre de 2018, de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Domínguez, C. R. (2011). Walter J. Ong: Oralidad Y Escritura. *Tecnologías De La Palabra. Razón Y Palabra*(75).
- Doyle, M. A., & Langer, J. (1994). Implicaciones para las conexiones lectura y escritura. En *Conexiones entre la lectura y escritura* (pág. 74). Barcelona: AIQUE.
- Duarte, J. (S.f). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Dubois, M. E. (2005). La lectura en la formación y actualización del docente. *Lectura y Vida*, 11.
- Duk, C. (2007). *revistas.uam.es*. Recuperado el Junio de 2018, de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5487/5925>
- Echeita. (Marzo de 2010). *VII JORNADAS De Cooperación Educativa Con Iberoamérica Sobre Educación Especial EInclusión Educativa*. Recuperado el Abril de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf>

- Echeita, & Ainscow. (Marzo de 2011). Recuperado el Mayo de 2017, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf
- Echeita, & Ainscow. (Marzo de 2011). Recuperado el Mayo de 2017, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf
- Echeita, G. (2010). *www.uam.es*. Recuperado el Mayo de 2017, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Gerardo%20Echeita.%20UNESCO.ME%202010.%203.%20doc.pdf
- Echeita, M. A. (Mayo de 2010). *www.uam.es*. Recuperado el Abril de 2017, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita G, I. C. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ambitos de psicopedagogía y orientación, 2da época*(42).
- Educación Inclusiva. (2006). *Educación Inclusiva*. Recuperado el Julio de 2018, de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernandez, & Nieva. (2010). TERCERA PROPUESTA: EL DESAFÍO COGNITIVO: Alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza ordinaria. En Arrimadas, otros, & E. Católicas (Ed.), *DESAFÍOS DE LA DIFERENCIA EN LA ESCUELA* (págs. 113-173). Madrid: Edelvives.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina.
- Florez, & Cuervo. (1992). *Educación y Cultura*(28), 41-44.
- Florez, & Jiménez. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *revistas.unal.edu.co*, 61(2), 175-184.
- Flórez, R. R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2007). Alfabetismo emergente. En *alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica : el caso de la lectura* (pág. 73). Universidad Nacional de Colombia.

- Florez, R., Arias, N., & Guzmán, R. J. (2016). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. (U. d. Sabana, Ed.) *Educación y Educadores*, 9(1).
- Fundacioncadah.org. (2012). *fundacioncadah.org*. Recuperado el Junio de 2018, de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-trastornos-especificos-del-aprendizaje-y-problemas-del-aprendizaje.html>
- Gamarra, D. (2016). *eprints.ucm.es*. Recuperado el Octubre de 2018, de Análisis del uso de los procedimientos de evaluación continua, en el
- García, J. V., González, D. M., & Herrera, J. A. (Noviembre de 2014). *Guía para elaborar adaptaciones curriculares*. Recuperado el Octubre de 2018, de www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Manjon/publication/39211562_Guia_para_la_programacion_e_intervencion_en_Educacion_Especial/links/54615a510cf27487b45273af/Guia-para-la-programacion-e-intervencion-en-Educacion-Especial.pdf
- Garrido, G., & Arnaiz, S. (1999). *dialnet.unirioja.es*. Recuperado el 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118049>
- Garrido, G., & Arnaiz, S. (1998). *Atención a la diversidad en la E.S.O: Medidas curriculares para estudiantes con deficiencia mental*. Málaga: Aljibe.
- Garrido Landivar, J. (1997). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: CEPE.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e investigación . (Septiembre de 1996). <http://www.euskadi.eus>. Recuperado el Junio de 2018, de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_nee_speci/adjuntos/18_nee_110/110002c_Doc_EJ_estimulacion_leng_oral_inf_c.pdf
- González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración*. Malaga: Aljibe.
- González, Hernández, & Márquez. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. <http://www.scielo.org.mx>, 58(2), 1-7.
- Grajales, C. (Agosto de 2016). *post-constructivismo.blogspot.com*. Obtenido de <http://post-constructivismo.blogspot.com/2016/08/geempa.html>
- Guerri, M. (2017). Recuperado el Junio de 2018, de <https://www.psicoactiva.com/blog/ninos-con-aprendizaje-lento/>
- Gutierrez, M. (S.f). *www.slideshare.net*. Recuperado el Julio de 2018, de <https://es.slideshare.net/vbasualdo83232/apropiacion-delalecturayescrituraenlaetapa>

- Guzmán, & Hernández. (2005). *www.fundacioncadah.org*. Recuperado el Julio de 2018, de https://www.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20120607_f4NhR5UaM ENXU2ceOOr1_0.pdf
- Guzmán, R. J. (Septiembre de 2012). Documento interno de trabajo "Conceptos Pedagógicos Básicos". *Capacitación en estrategias y técnicas didácticas*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey.
- Guzmán, S. E. (2008). *monografias.com*. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://www.monografias.com/trabajos57/adaptaciones-curriculares/adaptaciones-curriculares2.shtml>
- Hegarty, S. (Diciembre de 2006). <http://unesdoc.unesco.org/>. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151689>
- Hernández, P. (2015). *intellectum.unisabana.edu.co*. Recuperado el Octubre de 2018, de [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22741/Patricia%20Hernandez%20Capera%20\(tesis\).pdf?sequence=1](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22741/Patricia%20Hernandez%20Capera%20(tesis).pdf?sequence=1)
- Herrera, P., Gámez, P., Torres, Á., Corredor, J., & Quintero, F. (2008). ¿Qué pensamos cuando evaluamos? *revistas.udistrital.edu.co*, 13(1), 38-44.
- ICFES. (Marzo de 2016). *icfesinteractivo.gov.co*. Recuperado el Mayo de 2016, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>
- IDEP. (2010). Recuperado el Mayo de 2017, de <http://www.idep.edu.co/?q=content/cartilla-sistematizaci%C3%B3n-del-proyecto-innovaci%C3%B3n-en-dificultades-de-aprendizaje>
- IDEP. (2015). (IDEP, Ed.) Recuperado el Mayo de 2017, de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1325.pdf
- IDEP. (2015). *Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial: Valoración y abordaje pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Institucion Educativa Técnica Acción Comunal . (2015). *SISTEMA DE EVALUACION INSTITUCIONAL*. FUSAGASUGA.
- Jara Berrospi, M. P. (Mayo de 2015). <http://repositorio.une.edu.pe>. Recuperado el Agosto de 2016, de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/143/18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, J. (2002). Una perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *eduPsykhé*, 1(2), 275-293.

- kelly, k. (2014). *www.understood.org*. Recuperado el Julio de 2018, de <https://www.understood.org/es-mx/friends-feelings/managing-feelings/feeling-victimized/the-importance-of-staying-motivated-for-kids-with-learning-and-attention-issues>
- Langer, & Doyle. (1994). Capitulo 2 La lectura, la escritura y el desarrollo de géneros. En D. M. Irwin Judith. AIQUE.
- Lee, S. (2018). <http://repositorio.puce.edu.ec>. Recuperado el Octubre de 2018, de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14695/TESIS%28SUKJA%20LEE%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, J. (2015). La adquisición de la lectura y escritura en niños que presentan discapacidad intelectual leve. *Revista Atlante*, 1-6.
- León, M. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 145-163.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Lerner, D. (2005). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida*, 16.
- Lerner, D. (2008). Cap. 2. . En D. Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico D.F: Fondo de cultura económica.
- Litwin, E. (1997). (Paídos, Ed.) Recuperado el 2018, de Recuperado: <https://es.scribd.com/document/151696068/Las-Configuraciones-Didacticas-Edith-Litwin-Cap-5-Paidos>
- Litwin, E. (Marzo de 1998). Recuperado el Febrero de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056779.pdf>
- Litwin, E. (2015). (Paídos, Ed.) Recuperado el 2018, de Recuperado: <https://vdocuments.site/cap-5-configuraciones-didacticas-e-litwinpdf.html>
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lopez, M. (2008). <http://www.scielo.br>. (R. b. 2008, Ed.) Recuperado el Mayo de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100002

- Lopez, T. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE (Revista ELecciónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 15(1), 1-20.
- Lopez. (2011). <http://www.usc.es>. Recuperado el Enero de 2018, de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/23/140>
- López Melero, M. (Agosto de 2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), pp. 131-160.
- López, M. (Agosto de 2012). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Maciques, E. (2004). <http://www.sld.cu>. Recuperado el Julio de 2018, de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/trastornos_del_aprendizaje_y_estilos_de_aprendizaje_1.pdf
- Marchena, G. R. (2006). *personales.ulpgc.es*. Recuperado el Octubre de 2016, de www.personales.ulpgc.es/mmarchena.dedu/.../adaptaciones%20curriculares.doc
- Martínez, N. (Octubre de 2013). <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx>. Recuperado el Octubre de 2018, de <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/89929d4ee4a8974216252c54ef7106f9c7e4c253.pdf>
- Martínez, R., & Fernández, A. (S.f). *www.comfama.com*. Recuperado el Octubre de 2018, de https://www.comfama.com/contenidos/servicios/Gerenciasocial/html/Cursos/Cepal/memorias/CEPAL_Arbol_Problema.pdf
- Matus. (2015). *repositorio.uc.cl*. Obtenido de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15762/664402.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación de Guatemala (Junio de 2009). Recuperado el Junio de 2018, de https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f). Recuperado el Octubre de 2018, de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/en-relacion-la-evaluacion-diferenciada-5>
- Ministerio De Educacion Nacional. (2006). *orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá: Ministerio De Educacion Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (Mayo de 2007). *www.mineduacion.gov.co*. Recuperado el Junio de 2018, de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122251.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (Marzo de 2008). *Mineduacion.gov.co*. Recuperado el Julio de 2018, de www.mineduacion.gov.co/1621/article-162376.html
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *www.mineduacion.gov.co*. Recuperado el 2017, de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244739.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Recuperado el Julio de 2018, de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82793.html>
- Ministerio de Educación Nacional (Septiembre de 2007). *Al tablero*. Recuperado el Mayo de 2016, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Monteagudo, J. (2014). *www.tdx.cat*. Recuperado el Octubre de 2018, de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/130989/TJMF.pdf?sequence=1>
- Morales, O. (Enero de 1999). *www.researchgate.net*. Recuperado el Mayo de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/255638783_Concepciones_teoricas_sobre_lectura_y_escritura_y_su_aprendizaje_estudio_con_dos_docentes_de_primera_etapa_de_Educacion_Basicacvv%20v%20b%20n
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Murillo, Pérez, Moreno, & otros. (2011). <http://repositorio.ucm.edu.co/>. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/136/Erika%20m%20Murillo%20A.pdf?sequence=1>
- Naranjo, & Jiménez. (2014). *INFAD Revista de Psicología, N°1-Vol.2, 2014*. Recuperado el Octubre de 2016, de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1644/0214-9877_2014_1_2_509.pdf?sequence=1
- Navarro, Falconí, & Espinoza. (2017). <http://scielo.sld.cu>. Recuperado el Julio de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400008
- Network, E. e. (s.f.). <http://www.eenet.org.uk>. Recuperado el Mayo de 2016, de http://www.eenet.org.uk/what_is_ie.php
- Niño, L. (S.f). *pedagogica.edu.co*. (U. P. Nacional, Ed.) Recuperado el Mayo de 2017, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_04arti.pdf

- Organizacion Mundial De La Salud. (Junio de 2015). *Organizacion Mundial De La Salud*. Recuperado el Abril de 2017, de <http://maltratoinfantilydiscapacidad.es/wp-content/uploads/2015/06/Definiciones.pdf>
- Ortega, J. J. (2000). <http://www.daemcopiapo.cl>. Recuperado el Marzo de 2018, de http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/10_2667.pdf
- Oviedo, P. (2013). *La entrevista*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Palomino, E., & DeOro, Z. (2014). *repositorio.unicartagena.edu.co*. Recuperado el Octubre de 2018, de <http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/2809/1/TESIS%20PDF.pdf>
- Paniagua, A. M. (Junio de 2006). *biblioteca.usbbog.edu.co*. Recuperado el Noviembre de 2015, de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/42087.pdf>
- Pegalajar-Palomino. (2013). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192.
- Pérez, M. (2005). Recuperado el Octubre de 2018, de <http://files.juan-diego-ruiz-araque.webnode.com.co/200000287-932c7954ba/Marco%20configuraciones%20did%20C3%A1cticas%20Mauricio%20P%20C3%A9rez%20Abril.pdf>
- Pérez, M. (S.f). <https://rua.ua.es>. Recuperado el Junio de 2018, de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/33196/1/TDI.%20Trastornos%20del%20Desarrollo%20Intelectual%20%28apuntes%29.pdf>
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Bogotá.
- Picardo Joao, O. (. (2004). <http://www.insumisos.com>. (C. d. Salvador, Ed.) Recuperado el Mayo de 2017, de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- Pilar Arnaiz, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. 18(1). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Pizarro Laborda, P., Santana López, A., & Vial Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), 271-287.

- Ramirez, R. A. (2000). Dificultade de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*(11), 147-150.
- Rodríguez. (2016). <https://reunir.unir.net>. Recuperado el Julio de 2018, de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4835/RODRIGUEZ%20YELA%20C%20PAOLA%20CATALINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, & Gracia. (2016). Recuperado el Octubre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5761546.pdf>
- Rosero, D., & Jaramillo, A. (2012). <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co>. Recuperado el Octubre de 2018, de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37192886132R816.pdf>
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- eumed.net*. (S.f). Recuperado el Octubre de 2018, de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html
- Sacristán, G. (1991). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Salas, A. L. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 2(1).
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
- Salinas, D. (Abril de 2012). *amigosunlz.wikispaces.com*. Recuperado el Octubre de 2016, de <https://amigosunlz.wikispaces.com/file/view/Curriculum,+racionalidad+y+discurso+did%C3%A1ctico.+dino+salinas.pdf>
- Salvador, C. P. (Mayo de 2016). <http://intellectum.unisabana.edu.co>. Recuperado el Agosto de 2016, de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/26374>
- Sampieri, Fernández, & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Sampieri, H. (S.f). *portaprodti.wordpress.com*. Recuperado el Octubre de 2018, de <https://portaprodti.wordpress.com/enfoque-cualitativo-y-cuantitativo-según-Hernandez-Sampieri/>

- Sampieri, R. H. (2010). Entrevistas. En C. F. Roberto Hernández Sampieri, *Metodología de la Investigación* (págs. 418-419). México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Santiago, O. (2008). <http://portal.unesco.org/>. Recuperado el Octubre de 2016, de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9813&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Sanz, E. C. (2011). <https://rua.ua.es>. Recuperado el Agosto de 2016, de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Schalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>. En octubre 12 de 2015.
- Schneuwly, B. (S.f). *media.utp.edu.co*. Recuperado el Diciembre de 2017, de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1127-la-concepcion-vygotskiana-del-lenguaje-escritopdf-mp06O-articulo.pdf>
- Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales Reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Distrital. (2015). Recuperado el Junio de 2017, de <http://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/inclusion-educativa/politica-publica-sdd>
- Secretaría de Educación Pública Mexico. (2013). <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx>. Recuperado el Mayo de 2017, de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf
- Serrano de Moreno, S. (Enero de 2000). <http://www.waece.org>. Recuperado el Enero de 2018, de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>
- Silva, C. (noviembre de 2011). *ladislexia.net*. Recuperado el Mayo de 2018, de <http://www.ladislexia.net/comprencion-lectora-y-estrategias-metacognitivas/>
- Steenlandt, D. V. (Enero de 1991). *unesdoc.unesco.org*. (Unesco, Ed.) Recuperado el Septiembre de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>
- Stenhouse. (Septiembre de 2010). *www.eduinnova.es*. Recuperado el Diciembre de 2017, de <http://www.eduinnova.es/sep2010/20evaluacion.pdf>

- Stenhouse, L. (1987). *An Introduction to curriculum research and development*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). Investigación y Desarrollo del Currículum. En *Investigación y Desarrollo del Currículum* (págs. Prólogo y Cap I, págs. 9 a 31). Madrid: Morata.
- Tamayo, A. (2010). Recuperado el Octubre de 2018, de <http://www.redalyc.org/html/4772/477248393006/>
- Tamayo, A. (2010). Epistemología, currículo y evaluación (una relación por reconstruir). *Revista UPTC, 1*(1).
- Tamayo, Niño, Cardozo, & Bejarano. (2017). <http://www.idep.edu.co>. Recuperado el Octubre de 2018, de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Hacia_donde_va_la_evaluacion_libro_final.pdf
- Teberosky, A. (S.f). www.educoas.org. Recuperado el Diciembre de 2017, de <https://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Rodr39.htm>
- Tobón, García, & Pimienta. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Tomás, J. (2005). *Psicomotricidad y Educación. Fundamentos, diagnóstico, reeducación psicomotriz y de lecto-escritura*. Laertes.
- Torres, K. S. (2015). <http://intellectum.unisabana.edu.co/>. Recuperado el Agosto de 2016, de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22341/Angela%20Camargo%20Uribe%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, N. E. (Septiembre de 2015). *Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura*. Recuperado el Julio de 2016, de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19642/Nohora%20Esperanza%20Canon%20Torres%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tyler, R. W. (Diciembre de 2010). <http://www.terras.edu.ar>. Recuperado el Octubre de 2016, de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf
- Unesco. (Mayo de 2004). [Unesco.org](http://unesdoc.unesco.org). Recuperado el Octubre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- UNESCO. (2006). Recuperado el Mayo de 2017, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

- Unesco. (2016). *Unesco.org*. Recuperado el Mayo de 2016, de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/>
- Unesco. (Marzo de 2016). *Unescobkk.org*. Recuperado el Mayo de 2016, de <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/>
- Unidad de educación especial, Perú. (S.f). *educrea.cl*. Recuperado el Julio de 2018, de <https://educrea.cl/evaluacion-del-aprendizaje-en-los-alumnos-con-necesidades-educativas-especiales/>
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación.*, 1(1), 71-104.
- Vargas, E. (2014). <http://biblioteca.clacso.edu.ar>. Recuperado el Octubre de 2018, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf>
- Vásquez, F. (Febrero de 2015). *Escribir y pensar*. Recuperado el Diciembre de 2017, de <https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/2015/02/10/el-lenguaje-del-educador/>
- Verdugo. (Julio de 2012). *Edetania*, 41, 17-30.
- Verdugo M. Á, R. L. (2010). últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Pág. 7 a pág. 21.
- Verdugo, & Schalock. (2010). últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Pág. 7 a pág. 21.
- Verdugo, M. A. (1994). Evaluación y clasificación. En M. A. Verdugo, *Evaluación curricular* (pág. 762). Castellano.
- Verdugo, M. A. (2002). *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*. Recuperado el Abril de 2017, de http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/aamr_2002.pdf
- Verdugo, M. Á. (2003). *sid.usal.es*. Recuperado el Marzo de 2017, de <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Verdugo, M. A. (2013). *Federación Iberoamericana de Síndrome de Down*. Recuperado el Abril de 2017, de III Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down:

<http://fiadown.org/content/miguel-angel-verdugo-inclusion-educativa-es-la-escuela-para-todos>

Verdugo, M. (S.f). *http://fiadown.org*. (F. I. Down, Ed.) Recuperado el Abril de 2017, de <http://fiadown.org/content/miguel-angel-verdugo-inclusion-educativa-es-la-escuela-para-todos>

Vergara, R. D. (2013). *Uni-pluri/versidad*. (Uni-pluri/versidad, Ed.) Recuperado el Julio de 2016, de http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/1971/1/HurtadoRuben_2013_regulacionmetacognitivacomposicion.pdf

Zavaleta, E. A. (2016). *www.monografias.com*. Recuperado el Octubre de 2018, de <https://www.monografias.com/trabajos93/mejorando-aprendizaje-ninos-retardo-mental/mejorando-aprendizaje-ninos-retardo-mental2.shtml>

Zorrilla, M. (Junio de 2002). *www.oei.es*. Recuperado el Junio de 2018, de https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf.