

Análisis de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de habilidades productivas en
estudiantes con Barreras de Aprendizaje del grado séptimo de la Institución Educativa José
Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín

Miguel Ángel Amortegui González
Khateryn Brigeth Guerrero Acosta
Carlos Andrés Ortiz Torres

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Facultad Humanidades y Educación
Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Sincelejo
2021

Análisis de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de habilidades productivas en
estudiantes con Barreras de Aprendizaje del grado séptimo de la Institución Educativa José
Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín.

Miguel Angel Amortegui Gonzalez

Khateryn Brigeth Guerrero Acosta

Carlos Andrés Ortiz Torres

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Especialista en Investigación e
Innovación Educativa

Tutora

Marta Sahagún Navarro

Magíster en Atención Socio-Sanitaria a la Dependencia

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR

Escuela de Posgrado y Educación Continua

Facultad Humanidades y Educación

Especialización en Investigación e Innovación Educativa

Sincelejo

2021

Nota de Aceptación

Cinco punto cero (5.0)



Director



Evaluador 1



JUAN GABRIEL URIBE AGÁMEZ

Evaluador 2

Agradecimientos

Gracias a la universidad por habernos permitido formarnos como especialistas en investigación e innovación educativa, a los docentes por su dedicación y entrega en cada uno de los módulos cursados para que todo esto fuese posible.

También, agradecemos a nuestra tutora Marta Sahagún Navarro por su entrega, dedicación, apoyo e infinita paciencia a lo largo de la investigación.

A nuestras familias y amigos gracias por todo el apoyo durante el proceso formativo ya que han sido tiempos de pandemia difíciles.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Resumen | 7 |
| Abstract | 8 |
| Capítulo I | 9 |
| Introducción | 9 |
| 1. Objetivos | 14 |
| 1.1 Objetivo General | 14 |
| 1.2 Objetivos Específicos | 14 |
| 2. Justificación | 15 |
| Capítulo II | 18 |
| 3. Referente teórico | 18 |
| 3.1 Modelos teóricos de la discapacidad | 18 |
| 3.2 Pedagogía y didácticas activas, la revolución estratégica en el aula de clase | 21 |
| 3.3 Inclusión educativa, barreras de aprendizaje y diversidad funcional | 26 |
| 3.4 El desarrollo de la formación laboral en la Educación Especial | 31 |
| 3.4 Normativa en torno a la atención educativa de personas con discapacidad | 34 |
| Capítulo III | 39 |
| 4. Marco Metodológico | 39 |
| 4.1 Diseño y tipo de investigación | 39 |
| 4.2 Participantes | 40 |
| 4.3 Consideraciones éticas | 41 |
| 4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 41 |
| 4.4.1 Instrumento 1 - Ficha resumen | 43 |
| 4.4.2 Instrumento 2 - Entrevista semiestructurada | 47 |
| 4.4.3 Instrumento 3 - Grupo focal | 49 |
| 5. Planteamiento de la propuesta de intervención | 51 |

| | |
|---|----|
| Referencias bibliográficas | 61 |
| Anexos. | 79 |

Tabla de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Modelos que han abordado el concepto de discapacidad desde el siglo XIX hasta la actualidad. | 18 |
| Figura 2. De las competencias claves para el aprendizaje permanente hacia el fortalecimiento de habilidades productivas. | 52 |
| Figura 3. De las habilidades productivas a las estrategias didácticas basadas en pedagogías activas..... | 54 |
| Figura 4. Propuesta para la integración de estrategias didácticas en el fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje. | 60 |

Tabla de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Clasificación interna de la Didáctica..... | 23 |
| Tabla 2. Dimensiones que comporta la caracterización educativa del estudiante con discapacidad. | 44 |
| Tabla 3. Demandas mutuas familia-escuela y discapacidad. | 48 |

Resumen

En líneas generales la educación de estudiantes con Barreras de Aprendizaje en el nivel de Básica Secundaria en Colombia, se ha realizado comúnmente por parte de los docentes a través de la adecuación del currículo y la aplicación de ajustes razonables dentro del aula de clase como parte de la política pública nacional para atender la Diversidad Funcional, lo cual no ha sido suficiente para el desarrollo de aprendizajes productivos que deriven en la realización de proyectos de vida, limitando así la inserción social adecuada de este grupo poblacional; por lo tanto el propósito de esta investigación, que tiene como punto de partida la caracterización de capacidades en jóvenes escolares y la percepción de acudientes y docentes, es analizar estrategias didácticas para el fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Discapacidad Intelectual y Mental Psicosocial del grado séptimo en la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín. Lo que conlleva a plantear una propuesta de investigación de tipo descriptiva con un enfoque cualitativo enmarcado en la metodología de Teoría Crítica, mediante el diseño y la validación de los siguientes instrumentos de recolección de información: ficha resumen, entrevista semiestructurada y grupo focal. La presente propuesta aún no ha sido aplicada, ya que su alcance se limitó a la formulación de una metodología, que al ser replicada en otros ambientes educativos con el respectivo análisis de los datos que se obtengan, podría generar la implementación de aprendizajes productivos que favorezcan la formación integral de estudiantes con Discapacidad Intelectual y Mental Psicosocial, con el fin de transformarlos en protagonistas de su entorno familiar y social.

Palabras clave: Estrategias didácticas; Pedagogías Activas; Barreras de Aprendizaje; Inclusión educativa; Habilidades productivas; Aprendizajes productivos.

Abstract

In general, the education of students with Learning Barriers at the Basic Secondary level in Colombia has been commonly carried out by teachers through the adaptation of the curriculum and the application of reasonable adjustments within the classroom as part of the national public policy to address Functional Diversity, which has not been sufficient for the development of productive learning that results in the realization of life projects, thus limiting the adequate social insertion of this population group; Therefore, the purpose of this research, which has as its starting point the characterization of capacities in young schoolchildren and the perception of guardians and teachers, is to analyze didactic strategies for the strengthening of productive skills in students with Intellectual and Mental Psychosocial Disability of the degree seventh at the Institucion Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique in Medellín. Which leads to proposing a descriptive research proposal with a qualitative approach framed in the Critical Theory methodology, through the design and validation of the following information gathering instruments: summary sheet, semi-structured interview and focus group. This proposal has not yet been applied, since its scope was limited to the formulation of a methodology, which, when replicated in other educational environments with the respective analysis of the data obtained, could generate the implementation of productive learning that favors the comprehensive training of students with Intellectual and Mental Psychosocial Disabilities, in order to transform them into protagonists of their family and social environment.

Keywords: Didactic strategies; Active Pedagogies; Learning Barriers; Educational inclusion; Productive skills; Productive learning.

Capítulo I

Introducción

En el contexto de la educación inclusiva para las personas en condición de discapacidad en Colombia, hay que tener presente la Ley estatutaria 1618 de 2013 en la cual se definen las orientaciones para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, adicionalmente el Ministerio de Educación Nacional en el decreto 1421 de 2017 menciona que: “La atención educativa a la población con discapacidad tiene en cuenta principios de: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad” (p. 1).

Sin embargo, en la educación de carácter oficial en Colombia hay aspectos que aún los docentes de educación Básica Secundaria no tienen presentes al hablar de Barreras de Aprendizaje, pues estos han derivado en procesos desgastantes y arcaicos que por lo general no obtienen resultados positivos o significativos, ya que se basan únicamente en la aplicación de herramientas de apoyo como el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) o el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) que se limitan al seguimiento de casos particulares con un carácter asistencialista, donde por lo general predomina una actitud de cumplimiento entre los docentes ante una exigencia de tipo legal, más no responder a propósitos pedagógicos que incluyan y hagan partícipes a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje.

En el estudio realizado por Tenorio (2007) sobre el desempeño social, en donde participan profesores de enseñanza básica en la incorporación escolar, concluye que la mayoría de docentes consultados tienen una imagen negativa de la integración escolar, ya que "destacan las dificultades que han presentado en su desempeño profesional y en el progreso académico de los alumnos integrados; asimismo, hacen referencia a una serie de dificultades en la implementación de su política" (p. 338).

Esto conlleva a que estudiantes con alguna discapacidad, “puedan estar limitados e impedidos para participar en igualdad de oportunidades que el resto del alumnado; todo lo anterior depende de las interacciones que establezca el docente para su desarrollo” (Soto & Martínez, 2009, p. 18), estos hechos transgreden los derechos de niños con discapacidad y reproduce patrones históricos de exclusión social, ya que permanecen al interior del aula de clase separados con actividades individuales y sin relación alguna con sus compañeros, evidenciando la falta de interés en la búsqueda de estrategias pedagógicas activas que propicien el desarrollo integral.

Esto no es la excepción hoy en día, donde a los estudiantes con Discapacidad Intelectual y Mental Psicosocial se les ha resignado generalmente a tomar una posición pasiva y relegada respecto al proceso de formación que se destina al resto de sus compañeros, por lo que se hace necesaria la implementación de didácticas que permitan no solo la integración social, sino también la participación activa y la asimilación de roles.

Es aquí, donde la manera de pensar y el que hacer de los educadores respecto a la inclusión educativa cobra especial relevancia, ya que según estudios “se evidencia que los docentes en sus prácticas educativas presentan actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación” (Damm, 2008, p. 25). Ejemplo de esto es el estudio ejecutado en Asturias, España, en donde se tiene en cuenta las actitudes docentes ante las necesidades educativas especiales, destacando que más del 20% de los maestros desconoce lo “que realmente significa que un alumno presente necesidades educativas especiales y, sin embargo, estén escolarizados en sus aulas” (Álvarez et al. 2005, p. 605). Además, se relaciona otro hecho a partir de sus aptitudes respecto a la educación inclusiva y es el “de no contar con la capacitación ni experiencia suficiente para atender a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje” (Sevilla, Martín & Jenaro, 2018, p. 128).

Todo esto se ve reflejado en una problemática de carácter social, “ya que personas con alguna discapacidad no están completamente integradas en el sector profesional, presentan tasas

de actividad más bajas, de desempleo más elevadas y salarios más pequeños que el resto de trabajadores” (Aguilar & Yusta, 2017, p. 2). Así lo afirma el director del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), cuando expresa que “existen en el país por lo menos un millón quinientas mil personas con discapacidad, que están aptas para trabajar, pero no consiguen empleo en las condiciones actuales del sector laboral” (Oviedo, 2019, p. 1). Estos estigmas deben ser puestos a un lado y más aún en establecimientos de educación, permitiendo normalizar a la persona tal como es, con sus habilidades diferenciales y motivar a desarrollar al máximo sus posibilidades.

Así lo demuestra la propuesta investigativa: Modelo pedagógico para desarrollar habilidades de emprendimiento en estudiantes de Educación Media Básica en Colegios Distritales de la Localidad de Chapinero-Bogotá donde, “expone un espacio para desarrollar su proyecto de vida, a través de los lineamientos que reglamenta el proceso educativo, basado en una metodología activa, que reta permanentemente al alumno a enfrentarse con la realidad, permitiendo un acercamiento al mundo productivo” (López, 2009, p. 1).

No cabe duda entonces de que el principio de normalización expuesto por Bank-Mikkelsen (1975), “aunado con la estimulación del activismo creativo donde no se trabaja con límites e instrucciones sino con referentes y retos, se traduce en la construcción de propuestas innovadoras que pueden incidir de forma positiva en su entorno” (p. 4), inspirando a otras personas, para que entre todos se empiece a gestar un cambio donde se destaque el aspecto inventivo de cada niño.

En cuanto al desarrollo de esta temática en Colombia existen varios acercamientos de tipo investigativo que brindan herramientas para contextualizar dinámicas orientadas a la consolidación de escenarios incluyentes, ejemplo de esto es el estudio de: Fernández, Gómez y Chávez (2012), realizado en Chaparral, Tolima “donde se plantean estrategias pedagógicas de modo que todos los estudiantes participen y progresen de acuerdo a sus posibilidades” (p. 1).

Así mismo en el Municipio de Caldas, Antioquia para el año 2013 Flórez & Serna, proponen una intervención pedagógica, para la inclusión escolar de niños que presentan Necesidades Educativas Especiales en el grado de Preescolar, “donde las maestras construyen estrategias de intervención pedagógica con resultados satisfactorios que favorecen la participación activa del estudiante en el proceso educativo y contribuye a reducir la exclusión educativa” (p. 12). Para el mismo año en Ibagué, Tolima se desarrolla un proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, “en donde el docente cumple un rol fundamental individualizando objetivos y logros para una evaluación que sea lo más equitativa posible” (Medina, 2013, p. 7).

Por su parte Mosquera (2014) desarrolla el uso de estrategias didácticas en niños y niñas con necesidades educativas especiales del grado tercero de la institución educativa María Cristina Gómez Altagracia en Pereira, Risaralda “en donde a lo largo de la ejecución se presenta un sinnúmero de herramientas didácticas, que los estudiantes adecuan de acuerdo a sus potencialidades, con miras a lograr su nivelación académica de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje” (p. 28).

Uno de los más recientes estudios propuestos por Mayorga & Sánchez (2019), denominado estrategias para la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva, del Colegio Cristiano de Colombia y el Colegio Integral Avancemos, donde su objetivo es “transmitir el conocimiento de los temas de una manera significativa y divertida, a través del juego, el ambiente, las artes plásticas, lectura, tecnología, materiales didácticos y música” (p.1).

Cabe resaltar que, aunque la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique de la ciudad de Medellín, ha trabajado en este sentido para brindar una oportunidad de educación a esta población vulnerable, aún no hay planteamientos concretos que permitan la correcta aplicación para una experiencia de formación exitosa. Al hacer una revisión del Proyecto Educativo

Institucional PEI, se encuentra un panorama insuficiente a nivel general, ya que los docentes solo trabajan las adaptaciones curriculares que creen pertinentes para cada caso.

Sin embargo, es posible tener resultados exitosos como el estudio desarrollado por Castro, Hernández, Loría, Solís, & Valverde (2018) en Centroamérica en el país de Costa Rica, donde “lograron el desarrollo de habilidades para la vida mediante actividades exploratorias generando un papel activo por parte del profesorado en la formación vocacional de la población con discapacidad” (p. 121).

Teniendo en cuenta estos referentes, es de vital importancia que se desarrollen diferentes medidas de discriminación positiva, que contribuyan a incrementar el desarrollo de habilidades y aprendizajes productivos dentro y fuera de las aulas de clase, con el fin de que este colectivo encaje en un futuro dentro de la economía social y encuentre sentido a su proyecto de vida, lo que conlleva a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo orientar estrategias didácticas para el fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje del grado séptimo de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín?

1. Objetivos

1.1 Objetivo General

Analizar estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje del grado séptimo de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín.

1.2 Objetivos Específicos

Caracterizar habilidades productivas de estudiantes con Barreras de Aprendizaje Intelectual y Mental Psicosocial.

Indagar el rol del acudiente en la interacción familia-escuela y en el vínculo escuela-familia para el fortalecimiento de habilidades productivas.

Identificar desde la experiencia docente estrategias didácticas orientadas hacia el fortalecimiento de habilidades productivas.

2. Justificación

La discapacidad intelectual es una condición que muchos colombianos padecen, “las cifras no dicen mucho sobre la magnitud de esta condición; es invisible a primera vista, y hay desinformación al respecto, lo que hace más complicado para las personas que la padecen tener una educación apropiada y una vida normal” (Díaz, 2017, p. 1).

Desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se pretende materializar el discurso de inclusión por medio de la elaboración y gestión de políticas públicas para el acceso, nivelación y adaptación de las barreras de aprendizaje, por medio de procesos que direccionen la innovación educativa, planteando precedentes positivos frente a los desafíos que experimenta un joven con discapacidad al someterse al sistema educativo y que conlleve a los docentes a comprender la importancia de realizar procesos de inclusión más allá del aula de clase, a través de una verdadera integración de herramientas didácticas que superen la adaptación curricular y eliminen los límites tradicionales de las asignaturas académicas.

Sin embargo, en la educación de carácter oficial hay aspectos que los docentes no tienen presente al hablar de condiciones especiales, si bien se realiza la adecuación del currículo y la aplicación de ajustes razonables, no hay fortalecimiento de habilidades productivas. Por lo que se hace evidente “la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado frente a las necesidades de aprendizaje de los niños” (Damm, 2008, p. 25). Lo que refleja una predisposición desde las actitudes y aptitudes de los docentes frente al reto de la educación inclusiva, limitando en gran medida cualquier intento de generar aprendizajes productivos a través de estrategias didácticas.

En efecto “todos los profesores creen que la integración en esencia es una buena idea, pero en su práctica diaria encuentran muchas dificultades” (Alemany & Villuendas, 2004, p. 183), lo

que propicia el trastorno de ansiedad y la segregación cognitiva manifestada por estos estudiantes, generando en ellos frustración e indiferencia afectiva en los procesos de aprendizajes.

Es importante recordar que “las emociones cubren un gran porcentaje en la vida de un niño con NEE porque a través de ellas fundamentan el deseo de su diario vivir” (Abad & Sánchez, 2018, p. 30), por lo que este panorama limitador puede derivar en la consecuente apatía emocional y las pocas posibilidades de participación de los estudiantes con algún tipo de discapacidad en los distintos espacios institucionales donde desarrollan sus procesos formativos. Se hace necesario entonces “disponer para ellos adecuadas estrategias que mejoren y equilibren su estado de ánimo, dichas estrategias se centran en la comprensión y manejo de la autoestima, autoconcepto, autovaloración” (Abad & Sánchez, 2018, p. 30).

Sumado a lo anterior hay una problemática preocupante en el sector educativo, pues “los proyectos asistencialistas generan dependencia respecto a la intervención estatal y los programas no conducen al desarrollo, por el hecho de que no se estructuran y se ejecutan de la mejor manera” (Sen, 2000, p. 15). Además, “la crisis como colectivo académico se basa en las contradicciones propias de la formulación de proyectos institucionales, haciendo los procesos disfuncionales, complejos y cambiantes para el entorno” (Murillo & Franco, 2008, p. 4). Este tipo de visión sobre inclusión educativa, ocasiona una inadecuada integración de herramientas que limitan el fortalecimiento de las inteligencias múltiples y suele derivar en propuestas inapropiadas frente a la variedad de habilidades que los estudiantes con Barreras de Aprendizaje poseen, por lo cual “siguen vigentes interrogantes sobre el cómo conseguir la inserción plena en contextos ordinarios de alumnado y especialmente de aquellas derivadas de una discapacidad” (Molina, 2015, p. 374).

Adicionalmente, es preciso recalcar que “para la educación inclusiva falta más compromiso, tanto de autoridades educativas como de los planteles, para que los procesos cumplan con los objetivos trazados” (Velazco, 2015, p. 23). Por lo tanto, se plantea analizar estrategias didácticas

orientadas al fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje del grado séptimo de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín. Todo esto enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional PEI, en donde el carácter socio-académico cobra sentido en la medida en que se perfile y articule acciones dirigidas a la formación integral por medio de proyectos productivos con carácter institucional.

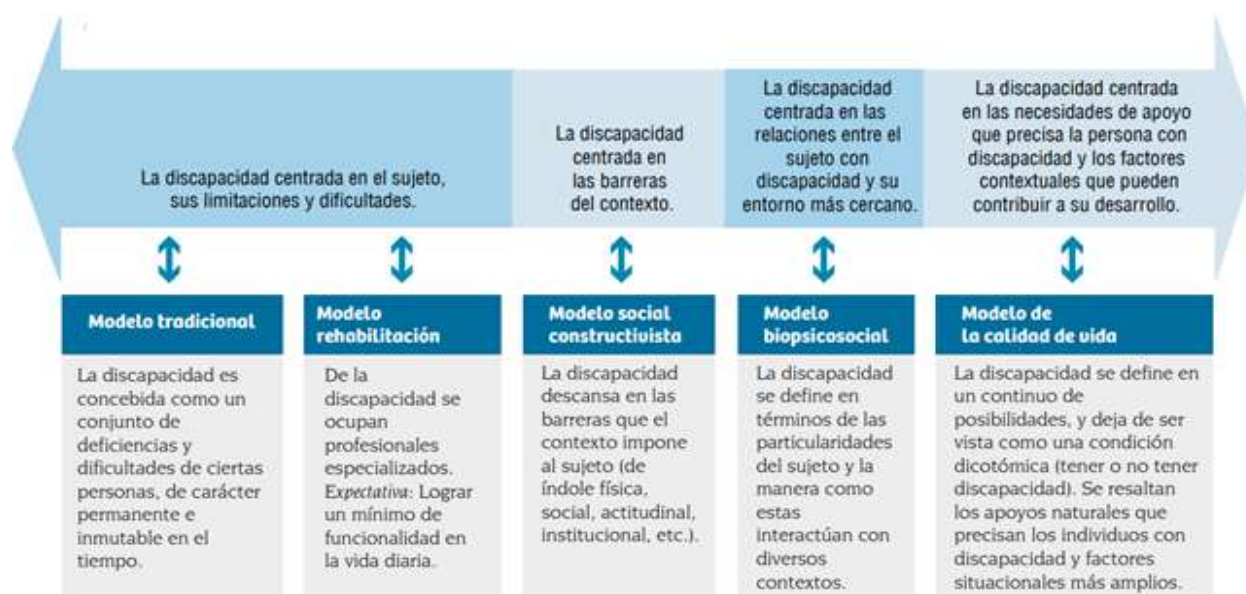
Capítulo II

3. Referente teórico

3.1 Modelos teóricos de la discapacidad

Figura 1.

Modelos que han abordado el concepto de discapacidad desde el siglo XIX hasta la actualidad.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016).

A lo largo de la historia se han distinguido grupos sociales que difieren por sus características tanto físicas, mentales, económicas, sociales y políticas. No obstante, las definiciones que suponen los significados de cada persona cambian de acuerdo a la época, los descubrimientos científicos, los avances médicos, sociológicos, psicológicos y por supuesto las ganas por conocer a profundidad cada elemento que rodea a la humanidad y la manera como este se relaciona con los demás. Dentro de esta normalidad transcurre el paso del tiempo, pero, qué sucede con aquellos cuyos rasgos físicos o sus dificultades mentales no encajan dentro de los

parámetros dictados por estos eventos que día a día suscitan, por lo general, la sociedad los ha relegado a un plano lejano, es decir son marginados o invisibilizados convirtiéndose en seres inferiores que deben adaptarse y normalizarse para ser admitidos en su propio medio.

En este sentido han surgido pautas que son el soporte para el análisis de la discapacidad, adjuntando elementos de diferentes ciencias, las cuales ayudan a pensar en la evolución del concepto y de esta manera evidenciar formas para la construcción de un tejido social más equitativo para personas con capacidades diferentes.

Es así como surge el más antiguo y difundido modelo, denominado tradicional o también llamado modelo de prescindencia, “el cual involucra, por un lado, la marginación y segregación y, por otro, la caridad, lástima y el paternalismo hacia las personas que se consideran en este contexto como anormales” (Palacios, 2008, p. 37). Estas prácticas han fundamentado la exclusión, el bullying, el aislamiento y la utilización de palabras peyorativas como lisiados, tontos, locos o minusválidos.

Durante la Antigüedad y la Edad Media, la actitud más común hacia la discapacidad era la prescindencia. Ya que se pensaba que era un castigo divino este modelo se explica a partir de dos postulados: Uno relacionado con la causa de la discapacidad y otro con el rol del discapacitado en la sociedad. En cuanto al primero, se establece mediante orígenes religiosos; por lo general por un pecado cometido por los padres. Respecto al segundo, se centra en la idea de que la persona con discapacidad, “es un ser improductivo y por consiguiente, una carga tanto para su núcleo familiar como para la misma comunidad es decir no tienen nada que aportar a la sociedad” (Lizama, 2012, p. 117).

Aún hoy es común escuchar a los padres de hijos con problemas físicos o cognitivos decir: “¿qué habremos hecho mal?, ¿qué habremos hecho para merecer esto?, o frases por el estilo. El

recurso de buscar en un error humano, lo que es un hecho biológico, es una necesidad para justificar y aceptar la realidad” (García & Sánchez, 2004, p. 1). Es por eso que a lo largo de las últimas décadas gracias a estudios psico-sociales han surgido concepciones muy relevantes que sustentan iniciativas humanas y políticas posibilitando la mejora en la calidad de vida de las personas con alguna discapacidad.

Por consiguiente, el modelo que siguió al tradicional es el médico-biológico, también conocido como rehabilitador, el cual surge después de la Primera Guerra Mundial y es definido por (Alfaro, 2013) como un proceso “donde la atención se encamina en la recuperación de las deficiencias presentes en las personas que han adquirido o han nacido con algún tipo de deficiencia, las cuales son vistas como inconvenientes para la inclusión efectiva” (p. 60).

Es así como, el objetivo final es “la eliminación de la deficiencia, de manera que sean capaces de adaptarse a las demandas de su contexto, sin que se contemple la modificación del entorno” (Padilla, 2010, p. 402). Pero no es del todo funcional, ya que muchas discapacidades no tienen una recuperación total lo cual limita notablemente: los resultados, la adaptación, las demandas y exigencias de la sociedad. Pues, según la Organización Mundial de la Salud en 2001, aunque este ha “servido para tener una taxonomía de las discapacidades y garantizar la intervención sobre éstas, también ha llevado a producir estigmatización y marginación de la persona en condición de discapacidad” (p. 1).

Al tener en cuenta estas limitaciones del modelo médico-rehabilitador; el modelo de discapacidad social y de derechos propone que las causas de una discapacidad no son netamente religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Tiene sus orígenes en el Movimiento de Vida Independiente, en la Universidad de Berkeley, California. Y se fundamenta “Mediante una firme carga de lucha por los derechos civiles, con la voz de las propias personas

discriminadas, se establecieron cambios radicales desde el punto de vista moral para aproximarse a esta realidad humana” (Guzmán, Toboso & Romañach, 2010, p. 15).

Y se define como una “nueva perspectiva, en la cual, las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que las demás, pero siempre desde la valoración a la inclusión y el respeto a lo diverso” (Maldonado, 2013, p. 1). El modelo social a diferencia del rehabilitador, no propone un procedimiento individualizado, por el contrario, se enfatiza en el reemplazo de una sociedad, que se diseña para enfrentar las necesidades de todas las personas, teniendo en cuenta las diferencias y la diversidad. “Más aún, propone que esta nueva visión de inclusión desafía la verdadera noción de normalidad en la educación y en la sociedad” (Palacios, 2008, p. 106).

Este principio se relaciona directamente con el cumplimiento de los derechos humanos, como la dignidad, la libertad y la igualdad, en donde se pretende disminuir las barreras que impiden hacer una inclusión efectiva teniendo en cuenta una sociedad que no limite o impida a las personas con algún tipo de discapacidad para que desarrollen su plan de vida en igualdad de condiciones. Y más aún dentro de la educación, pilar fundamental para el progreso de la humanidad, es el lugar ideal no solamente para que los alumnos adquieran conocimientos, sino toda una gama de valores como la lucha contra la intolerancia y la discriminación; es por eso que desde el respeto por los derechos fundamentales y en especial el derecho a la educación se busca garantizar mediante pedagogías y metodologías acordes, el desarrollo cognitivo desde la diversidad, la participación y expresión de sus habilidades o destrezas.

3.2 Pedagogía y didácticas activas, la revolución estratégica en el aula de clase

Es así como, conforme al carácter práctico y como se aborda la enseñanza en un salón de clase, donde conviven a diario personas con características diferenciadas, surge la necesidad de

formar de manera integral de modo que estos conocimientos trasciendan el espacio académico, así mismo potencializar cada una de las habilidades que los estudiantes poseen, por lo tanto, surge el término de pedagogías activas que: “Promueven un aprendizaje sustentado en el ensayo-error, dando espacio a la reflexión y flexibilidad en procesos de tal modo que se adapte a la pluralidad del alumnado, alcanzando objetivos mediante diversas estrategias” (Torres, 2019, p. 5). Por su parte Pagán, Rus & Sánchez (2011) establecen que este tipo de pedagogías “potencian la implicación del alumno en su propio aprendizaje, reforzando su responsabilidad, autoestima, interés y motivación. Sin embargo, demanda alta implicación del docente, ya que por sí solas estas metodologías no garantizan el aprendizaje o la participación” (p. 358).

Por lo cual deben ir acompañadas de didácticas apropiadas que garanticen la eficacia del método; “A nivel general, es posible concebir la didáctica como una disciplina teórica que responde a concepciones sobre educación, sociedad, el saber y la ciencia” (Diaz, 1992, p. 13), “esta temática ha tenido un gran despliegue en el campo educativo estudiando las técnicas y métodos para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Grisales, 2012, p. 207). Si bien, “el interés por la didáctica surge en la formación de los maestros también establece un vínculo con la enseñanza, en la medida que su ámbito no se limita a las asignaturas, sino que abarca sujetos y escenarios de aprendizaje” (Bolívar, 2005, p. 10).

Es así como, esta teoría se convierte en un componente esencial para el desarrollo cognitivo de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), ya que la intervención didáctica diseñada con carácter holístico permite crecimientos en todas sus dimensiones: afectiva, motivacional, del carácter y el contexto: físico, social y cultural (Juárez, Comboni & Garnique, 2010, p. 3).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado y las disciplinas que abarca la didáctica, se ha logrado encontrar un sinnúmero de combinaciones representadas en tres grandes grupos:

Tabla 1.*Clasificación interna de la Didáctica.*

| Didáctica | Descripción | Función |
|------------------------------|---|--|
| General | Se centra en bases descriptivas, explicativas e interpretativas generales aplicables a la instrucción de cualquier materia o etapa educativa. | Tener en cuenta las corrientes del pensamiento didáctico y las tendencias de la enseñanza contemporánea. |
| Diferencial | Llamada también diferenciada, se aplica a escenarios de edad o particularidades de los sujetos. | Hallar los ajustes necesarios a cada caso para responder a las dificultades de la diversidad del alumnado. |
| Especial o específica | Emplea las normas didácticas generales al campo de cada disciplina. (Didáctica del lenguaje, de la matemática, de la expresión plástica etc.) | Concretar estrategias para cada asignatura en función del aprendizaje |

Fuente: (Navarra, 2001, p 13-14.). Didáctica: concepto, objeto y finalidades.

En el arte de enseñar es imprescindible acoger métodos que garanticen el éxito educativo con la finalidad de optimizar las herramientas involucradas en la generación de conocimientos, en este sentido la didáctica surge como “Una parte de la pedagogía que se interesa por el saber y la formación por medio de la adquisición de conocimientos teóricos-prácticos, a través del desarrollo de instrumentos para la investigación, formación y desarrollo integral de los estudiantes” (Carvajal, 2009, p. 4). Todo esto, basado en estrategias didácticas que según el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey son “el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (ITESM, 2010, p. 5). Para los autores Sepúlveda & Rajadell (2001) “son

procedimientos y recursos organizados con intención pedagógica mediante actos creativos y reflexivos” (p. 1).

Feo (2010) menciona que estos procedimientos pueden categorizarse, según el agente que lo lleva a cabo, de la siguiente manera: (a) estrategias de enseñanza; (b) estrategias instruccionales; (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación:

Las estrategias de aprendizaje consisten en habilidades que un estudiante adquiere y emplea como instrumento flexible para aprender a solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Díaz & Hernández, 1999, p. 5).

Por su parte Feo en el año 2010, argumenta que las Estrategias Instruccionales, “se basan en materiales impresos donde se establece un diálogo didáctico simulado, estos procedimientos de forma general van acompañados con asesorías no obligatorias entre el docente y el estudiante, además, se apoyan de manera auxiliar en un recurso instruccional”. Y que las Estrategias de Evaluación, “son todos los procedimientos acordados y generados de la reflexión en función a la valoración de los logros alcanzados por parte de los estudiantes y docentes con las metas de aprendizaje y enseñanza” (p. 222).

Enmarcado en estos conceptos se manifiestan herramientas que dan un giro total al espacio para instruir conocimientos, mejorando la experiencia académica y dejando de lado el método tradicionalista. Ejemplo de esto es el Aprendizaje invertido que según define el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey en su publicación Reporte EduTrends, “Es un enfoque pedagógico que transforma la dinámica de la instrucción, desarrollando ambientes interactivos donde el profesor guía a los estudiantes mientras aplican conceptos y se involucran de manera activa. Implica un cambio hacia una cultura centrada en el estudiante” (2014, p. 6).

Otro ejemplo de estos instrumentos en el arte de enseñar es el ABR (Aprendizaje Basado en Retos), “se basa en plantear una serie de retos, relacionados con un tema, que el alumnado debe alcanzar. Dichos retos conllevan el aporte de soluciones concretas, para ello el alumnado dispone de herramientas tecnológicas, recursos (internos y externos a la asignatura)” (Cordray, Harris & Klein, 2009, p. 335). Olivares, Cabrera & Valdez (2018) exponen que el ABR “es una experiencia que se desarrolla en un contexto definido y ajeno al aula, donde los participantes deben enfrentar una serie de actividades que en conjunto representan un reto y requiere un abordaje interdisciplinario y creativo” (p. 3).

Estos dos instrumentos anteriormente mencionados se practican en el desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos (PPP) que, según Cano, Rodríguez & Arcila (2003): “Son planteados como una unidad de trabajo en la cual la comunidad educativa, encuentra oportunidades para traducir en aplicaciones prácticas, los contenidos conceptuales y formativos de las estructuras curriculares, que además concluyen en finalidades económicas o aportes al conocimiento” (p.1).

Al igual que el anterior, los proyectos transversales definen la función para integrar y hacer vivenciales los saberes, capacidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diferentes campos de formación, así como de la experiencia obtenida, donde se busca “garantizar la implementación de estrategias pedagógicas desde el Proyecto Educativo Institucional, que contribuya a la globalización del conocimiento y la integralidad de las disciplinas, de manera que la formación del estudiante no sea solamente intelectual, sino que trascienda en valores” (Garzón & Acuña 2016, p. 5).

En este sentido en la educación, la dimensión personal muchas veces es una categoría que se descarta, ya que solo se limita a la parte cognitiva, siendo esta la principal causa para enfrentar

problemáticas de tipo social como la segregación escolar, el irrespeto por las diferencias, la intolerancia y el rechazo; es así como ante esta problemática nace el concepto de inclusión.

3.3 Inclusión educativa, barreras de aprendizaje y diversidad funcional

El término de inclusión se remonta a la conferencia de 1990 de la UNESCO, celebrada en Tailandia, donde se establece la iniciativa de una educación para todos como principio y política educativa. Originando un proceso de reflexión respecto a la educación incluyente, donde el objetivo es la integración de personas con diversidad funcional en las aulas regulares. Por lo tanto, “es necesario reformular el proceso de integración y crear un nuevo enfoque que cimente razonablemente esta nueva perspectiva social, inclusiva y colaborativa de la educación” (Porrás, 2010, p. 6). Entonces, el desarrollo de una educación inclusiva “implica modificaciones en el propio sistema, que den paso al surgimiento de estrategias y herramientas que preparen a las comunidades educativas a desarrollar un pensamiento en función de responder a los nuevos retos de la sociedad” (Molina, 2015, p.3).

Dentro de este contexto es trascendental definir que la escuela inclusiva respecto a la escuela integradora supera el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se sustituye por el de Barreras de Aprendizaje (BA) ya que, según el punto de vista inclusivo, “éstas pueden deberse no sólo a sus propios déficits, sino a la inadecuada respuesta educativa que ofrece tanto el centro y su organización, como el profesorado” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, 2002, p. 21). Tal y como señala Puigdemívol (2004), la percepción de Necesidades Educativas Especiales se ha ido individualizando y ha perdido su sentido inicial para convertirse en etiquetador y clasificador. “El concepto de BA se aplica, tal y como se hablaba de NEE, donde se explora las dificultades para aprobar el currículo y la participación, es decir, pone más énfasis en la inadecuada respuesta educativa que puede ofrecer la institución” (p. 12). Este nuevo concepto se fundamenta en el

modelo social de la discapacidad, en el cual se busca entender las limitaciones que enfrentan estas personas en un contexto académico y de esta manera tratar de superarlas.

Según Echeita (2013), es común que el mismo plantel limite la presencia y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, en relación con las condiciones de sus pares. En efecto, “las barreras para el aprendizaje pueden convertirse en desventaja o en aceptación de las diferencias para, a partir de ello, definir estrategias de apoyo” (p. 108). Por su parte Fuller, Healey, Bradley & Hall (2004) “plantean que las barreras para el aprendizaje en estudiantes con discapacidad se producen en torno a cuatro ejes: el aprendizaje en clases presenciales o no presenciales, la evaluación, el acceso a la información y actitudes de profesores poco flexibles” (p. 315). A su vez, “las barreras escolares pueden presentarse tanto por la inexistencia de un sistema de identificación para estudiantes con discapacidad, como la falta de información del profesorado acerca de pedagogías para enseñar a personas con habilidades diversas” (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2014, p. 77).

Lo anteriormente mencionado exhibe un gran bagaje en cuanto al adelanto de esta temática en diferentes países, sin embargo, a nivel regional aún se trabaja con el término de Necesidades Educativas sin ser una marca clasificadora ya que según Luque (2014) se refiere a “Alguna demanda de carácter escolar que cualquier estudiante requiera sin que esto suponga un mayor problema a lo largo de su vida, ya que solo precisa más atención de lo habitual y se ve reflejado en dificultades de aprendizaje” (p. 213). De igual manera en 2011 Tenorio, expresa que estas necesidades “no están siempre relacionadas con una dificultad, también pueden presentarse porque el alumno aprende demasiado rápido, por lo que necesita estar avanzando y aprendiendo más cosas que los demás” (p. 6).

En este contexto se hace hincapié en estudiantes que además de las necesidades educativas presentan alguna condición especial y surge el término Necesidades Educativas Especiales (NEE),

“Son dificultades mayores para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere apoyos especializados. Por lo tanto, las NEE incluyen discapacidades físicas, mentales, cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales” (UNESCO, 2011, p.11) Estas necesidades se subdividen en dos, que según López & Valenzuela (2015) son:

Necesidades Educativas Especiales permanentes (NEEp): que corresponden a: Discapacidad Intelectual, Discapacidad Sensorial (visual, auditiva), Trastornos del Espectro Autista, Discapacidad Múltiple. Y las Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEEt) que incluyen Trastorno Específico del Lenguaje, Aprendizaje, por Déficit de Atención, Rendimiento Intelectual en Rango Límite (aprendizaje lento) con limitaciones significativas en la conducta adaptativa, Trastornos Emocionales, Conductuales (p. 3).

Dentro de las NEEp hay grupos significativos y poco visibilizados en los planteles educativos, abordado de esta manera es muy lógico tocar el término visto desde las discapacidades ya que son exclusivas para cada alumno, no sólo porque la respuesta de la enfermedad, lesión o desorden es única, “Sino porque es influenciada por la combinación de factores (desde las vivencias, antecedentes, emociones, construcciones intelectuales-psicológicas, hasta el contexto en el que la persona vive), ello da pie para proponer la posibilidad de exaltar cada dimensión desarrollada por estas personas” (García & Sánchez, 2001, p. 1).

En el ámbito educativo las discapacidades han causado grandes cambios al momento de impartir y recibir conocimientos, los términos de discapacidad intelectual (DI) y mental psicosocial son muy comunes en diagnósticos de estudiantes con Barreras de Aprendizaje. Según la Asociación Americana del Retardo Intelectual “Está caracterizada por limitaciones significativas tanto en el

funcionamiento cognitivo como en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas” (AAMR, 2002, p. 109).

Durante muchos años, los alumnos con DI eran clasificados como Retrasados Mentales Educables (RME) o Retrasados Mentales Instruibles (RMI), que aluden a los niveles de DI ligera y moderada. Este sistema no tenía en cuenta a los niños y niñas con DI grave y profunda, porque solían estar excluidos de la educación pública. Aunque en la actualidad es posible encontrar las siglas RME y RMI, la mayoría de educadores considera inapropiado utilizarlas (Videa, 2016, p. 114).

Inclusive, anteriormente “las personas con deficiencias mentales, eran consideradas como enfermas mentales, quedaban enmarcadas de manera inespecífica dentro de una amplia categoría, a veces denominada discapacidad mental y otra discapacidad intelectual, que indiferentemente agrupaba a ambas” (Fernández, 2017, p. 10).

Aunque, hoy en día se hace la diferenciación entre estas, pues se reconoce a la enfermedad mental psicosocial como una discapacidad que padecen “personas que han experimentado factores sociales negativos, incluyendo estigma, discriminación o exclusión, con un deterioro mental a corto y largo plazo experimentando barreras al interactuar con el entorno impidiendo su participación plena y efectiva frente a los demás como iguales” (Enonchong, 2017, p. 23).

De esta manera estos dos conceptos actualmente se difieren y puede establecerse sus oposiciones marcadas así: “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento cognitivo como en conducta adaptativa en habilidades conceptuales, sociales y prácticas” (Verdugo, 2002, p. 6). Además, se manifiesta en dificultades relacionadas con “la comprensión de procesos académicos y sociales, el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos

especializados” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, p. 12). Por su parte la discapacidad mental psicosocial descrita por la Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Enfermos Mentales FEAFES (1991), “describe alteraciones de tipo emocional, que tienen que ver con procesos psicológicos como la emoción, la motivación, la conducta, la percepción, la sensación y el aprendizaje. Lo que dificulta su adaptación al entorno y crea alguna forma de malestar” (p. 20). “Esta categoría abarca diversos tipos de trastornos mentales que alteran de modo significativo el desarrollo de sus actividades cotidianas y la ejecución de tareas o responsabilidades que implican la organización, modulación y regulación del estrés y las emociones” (Organización Mundial de la Salud, 2013, p. 5).

No obstante, actualmente se pretende suprimir las nomenclaturas negativas que se han aplicado tradicionalmente a las personas con discapacidad, es así como nace la diversidad funcional que en términos generales se propone como: “diferentes, desde el punto de vista médico o físico, al tener características distintas, sin embargo, son capaces de realizar las mismas tareas o funciones, a veces a través de terceras personas, pero de manera diversa, considerando la diferencia del individuo” (Romañach & Lobato, 2005, p. 3).

En este sentido desde el Ministerio de Educación Nacional se han planteado herramientas como prácticas pedagógicas inclusivas, ya que en las Instituciones Educativas es de carácter obligatorio impartir educación de calidad a todos los niños sin excepción para que desarrolle tanto las dimensiones como como las competencias para desenvolverse en entorno. El instrumento para dar cumplimiento a esta realidad, es el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) “un conjunto de principios y estrategias que incrementan las posibilidades de aprendizaje y orientan al maestro en la formulación de metodologías flexibles teniendo en cuenta la diversidad del aula” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 3). Y el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), que según el MEN de Colombia en su decreto 1421 de 2007, “es una herramienta de apoyo para la planeación pedagógica de estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje y consolida los ajustes razonables que puedan requerir para favorecer su proceso de desarrollo y aprendizaje basados en

la valoración pedagógica y social” (p.5). “Esto con el fin de determinar las ayudas de carácter pedagógico para cada estudiante, en función de las necesidades de la caracterización y que se pueda garantizar el éxito escolar donde no haya cabida al fracaso” (Zapata, García & Tabera, 2019, p. 8).

3.4 El desarrollo de la formación laboral en la Educación Especial

Lo afirmado con anterioridad se convierte en un escenario de relevancia para la Pedagogía Especial que debe ser solucionado a través de la fundamentación teórica, metodológica y la aplicación de dichas actividades en la realidad socioeducativa, sin embargo, “la integración sociolaboral de las personas con necesidades educativas especiales constituye un complejo reto que deben de asumir los sistemas educativos” (Acosta, 2015, p. 22).

Es por ello que la dimensión didáctica y el método interactivo laboral, es la vía a través de la cual “el estudiante con BA, interactúa con actividades laborales y agentes educativos, para apropiarse, de un modo particular, de los contenidos laborales que se requieren para dar solución a las diversas situaciones de la vida sociolaboral” (Arismendy et al., 2009, p. 13).

Así lo afirma Acosta (2015) cuando expresa que el procedimiento lúdico-manual constituye el empleo de los contenidos laborales a través de la lúdica, lo que proporciona una base orientadora para su aplicación facilitando la comprensión y realización de un aprendizaje colectivo, así como la interacción y la comunicación necesaria para el conocimiento personalizado y social del estudiante (p. 30).

Sin embargo, ese dominio del futuro no se ejecuta desde la misma perspectiva para todas las personas, es decir las aptitudes para desarrollar los planes de vida dependen directamente de las experiencias y habilidades presentes en cada ser; esto se traduce en el desarrollo de las inteligencias múltiples: “que se desarrolla en la vida de las personas de diversas formas y se agrupan en ocho:

lingüística, lógico matemática, espacial, musical, cinético corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista” (Armstrong, Gardner & Brizuela, 1999, p. 20).

Enmarcado en este contexto de multi-inteligencias, el aprovechamiento de la diversidad imaginativa es un planteamiento para incursionar en el desarrollo comercial de ideas innovadoras, esto se traduce en la actualidad como activismo creativo que según la Casa de Carlota & Friends: “se define como la creación de un impacto positivo a través de la creatividad mediante el poder de inspirar a la sociedad. En este concepto se acepta a las personas por su capacidad y no por su discapacidad” (Batalla, 2019, p. 1).

Las instituciones educativas son la ventana principal para impactar positivamente de tal manera que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes, las familias, el contexto y la sociedad. En este sentido es posible lograr aprendizajes productivos que permite abordar temáticas generales desde diferentes enfoques del conocimiento, con aplicaciones a la vida práctica en cuanto a la toma asertiva de decisiones y a la solución creativa e inteligente de problemas, a través de “las mejores opciones pedagógicas e institucionales para asegurar una educación capaz de estimular o formar actores sociales proactivos y productivos con proyecciones locales, regionales y universales” (Ramírez, 2007, p. 8).

Dichos conocimientos son únicos en cada persona y se limitan a la esencia individual proyectada en cada dimensión representativa de cada estudiante, estas diferencias se evidencian en las capacidades para realizar una acción con resultados determinados, a esto se lo denomina habilidad productiva y es definida por Ramírez (2007) como:

Capacidades, competencias, formas de pensar, sentir y actuar logradas mediante un proceso pedagógico sistemático, que permite visualizar racional y conscientemente a través de todos los grados escolares, nuevas vías de sentido, de explicación, de

aplicación del conocimiento y de construcción de proyectos de vida digna. Mediado entre el saber disciplinar y el saber empírico legitimados en la praxis que transforma realidades tanto de su ser como de su entorno (p. 9).

En esta medida debido a los retos que trae la modernidad, se hace imprescindible la aplicación de estrategias educativas oportunas y activas que encaminan a las personas hacia el aprovechamiento de oportunidades que se generan en las dimensiones económicas, ambientales, artísticas, sociales, políticas y culturales. Es así como nace “El enfoque pedagógico de Aprendizajes Productivos, que se debe incorporar al trabajo escolar mediante escenarios y ciclos de aprendizaje como generadores de más y mejores experiencias pedagógicas. Las nuevas generaciones deben formarse también, desde el acontecimiento del futuro” (Chávez, 2012, p. 46).

Según (López, 2003), una de las formas de conseguir este tipo de aprendizajes a través de este enfoque “es mediante la consolidación de equipos que alienten a los miembros a examinar su trabajo en común, identificar sus deficiencias y desarrollar medios de cooperación más eficaces” (p. 49). En la vida cotidiana y en general de esta manera los estudiantes logran estructurar una mentalidad crítica, creativa, planificadora y productiva. Este trabajo colaborativo se ve evidenciado en Interdependencia Positiva la cual es una destreza resultante alcanzada desde los aportes individuales adquiridos mediante la fundamentación y orientación impartida por el docente y que al socializarse conjuntamente entre los mismos estudiantes genera resultados colectivos.

“Estos resultados dependen directamente en el ámbito educativo de la combinación adecuada de estrategias, de manera que las limitaciones de cada una de ellas puedan verse compensadas por las virtudes de las otras” (Cuadrado, Pérez & Valero, 2014, p. 365). En este contexto según (Chávez, 2012) las estrategias que pueden orientar el enfoque pedagógico de Aprendizajes Productivos son:

Formación de desde la noción de Desarrollo de las Dimensiones Humanas; Formación del niño, niña o joven desde el mundo de la vida cotidiana y para su desenvolvimiento en el mismo escenario de vida; Trabajo con currículo globalizado desde el protagonismo del estudiante; Trabajo pedagógico por Proyectos; Trabajo cognitivo por ciclos de aprendizaje; Trabajo con planes de estudio emergentes; Conversión de la IE en factor del desarrollo local; Estructuración de la organización escolar bajo planificación estratégica prospectiva (p. 48).

Esta práctica viene acompañada del logro de aprendizajes significativos, que según Coll & Solé (1989) “aprender significativamente quiere decir atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate” (p.1). Es decir, es significativo cuando nuevos conocimientos se conectan con un concepto relevante preliminar en la organización cognitiva, esto implica que, las ideas recientes pueden ser aprendidas significativamente “en la medida en que otras proposiciones relevantes estén claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen como un punto de anclaje a las primeras” (Ausubel, 1983, p. 2).

Por lo tanto, es mucho más revelador basarse en conocimientos anteriores para dar origen a nuevos, esto se ve reflejado en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. “De esta manera, la configuración, contenido y dirección del proyecto de vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros” (Hernández, 2006, p. 3). “El proyecto de vida articula la identidad personal-social en perspectiva, se comprende como un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo” (Hernández & Ovidio, 2000, p. 6).

3.4 Normativa en torno a la atención educativa de personas con discapacidad

En cuanto al contexto legal, la normativa que cobija la temática abordada en la investigación se ve representada a continuación:

Desde la declaración de los derechos humanos en 1948, se habla de la necesidad de promover una cultura a favor de la tolerancia, empezando por la vida, la aceptación y el respeto por las diferencias enmarcado en la valoración de los derechos fundamentales. En estos tiempos, en la sociedad aún hay un panorama desolador respecto a la vulnerabilidad de personas, sin embargo, hay un gran porcentaje que trabaja en su defensa y que le apuestan a la búsqueda del respeto para asegurar una comunidad más equitativa donde se propenda por una sana convivencia, como está promulgado en la Declaración Universal de los derechos Humanos, en el Artículo 26:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión a todos los grupos étnicos o religiosos”.

Así mismo, en la declaración de los derechos de los niños hace referencia en el principio No. 5 “El niño física o mentalmente impedido debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado que requiere su caso particular”. Además, el principio No. 10 hace alusión al trato que deben recibir: “deben ser protegidos contra las prácticas que puedan fomentar la de cualquier otra índole”. Lo cual se reafirma en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, realizado en Jomtien- Tailandia en 1990, concluyendo que “todas las personas deben gozar de oportunidades educativas para que puedan satisfacer sus necesidades de aprendizaje, eliminando obstáculos que impidan una participación activa, especialmente en lo que se refiere a personas susceptibles de ser discriminadas, excluidas o marginadas”.

Siguiendo el orden cronológico de estos antecedentes legales, para el año de 1994 se celebra la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en

Salamanca, en donde se “Rescata la necesidad de pensar una escuela para todos, argumentando que los establecimientos educativos deben incluir a todos los estudiantes que lleguen a ellas, respaldar sus aprendizajes y responder a sus necesidades”, seis años después a esta fecha se realiza el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar en donde se “reclama la necesidad de que la educación no se centre en preparar a las personas para que se adecúen a las escuelas. Retoma el enfoque de la escuela centrada en el estudiante”.

Para el año 2006 se marca un hito fundamental en la historia de la discapacidad en el mundo, “gracias a esta convención, desaparecen denominaciones peyorativas y excluyentes para las personas con discapacidad” (Vivas-Tesón, 2011, p. 5). Por otro lado, para la UNESCO en el 2008 en el marco de la preparación de la conferencia Educación Inclusiva afirma que, “la educación surge como un elemento clave de una sociedad que aspira a ser más inclusiva, y en tal sentido, las interfaces inclusión social y educativa son crecientemente vistas como ejes complementarios de las políticas en su concepción e implementación” (p. 6).

El ámbito nacional no es la excepción al hablar de este tema, el Estado debe promover y garantizar condiciones de igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad. Los artículos 3, 13, 47, 54 y 68 plasmados en la Constitución Política de Colombia, 1991 establecen disposiciones específicas de atención en salud, educación y empleo para este colectivo. Todo esto se apoya en Ley General de Educación, 1994, donde “se solicita a los establecimientos educativos que coordinen las acciones pedagógicas que juzguen pertinentes para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 32). A su vez, el decreto 2082, 1996 propone “hacer uso de todas aquellas estrategias pedagógicas, medios, lenguajes y apoyos que sea pertinente desarrollar, para garantizar una atención educativa oportuna y de calidad”.

Para el año de 1997 se crea Ley 361, donde se establece la necesidad de configurar un Comité Consultivo Nacional de Personas con Limitación y se insta al Estado a proveer y garantizar

el acceso a la educación de estos colectivos en los niveles de educación básica, media técnica y profesional, en el 2003 nace la Resolución 2565, que plantea “en cada departamento y entidad territorial debe designarse un equipo responsable de la gestión de los aspectos administrativos y pedagógicos vinculados con la atención educativa a las personas con discapacidad”, en este sentido, en el año 2007 se fundamenta la Ley 1145, que regula y dispone el Sistema Nacional de Discapacidad, para que incorporen en sus planes de desarrollo sectorial e institucional, elementos que aluden a la atención educativa, entre otras, para las poblaciones con discapacidad. Igualmente, en este año se lanza un instrumento denominado PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), que según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su decreto 1421 de 2007, “es una herramienta de apoyo para la planeación pedagógica de estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje y consolida los ajustes razonables que puedan requerir para favorecer su proceso de desarrollo y aprendizaje basados en la valoración pedagógica y social” (p. 5).

Siguiendo con este desarrollo normativo, para el 2009 se plantea el decreto 366, que establece la normativa en cuanto al servicio de apoyo pedagógico, especifica el rol del personal encargado de atender a esta población. Así mismo, la Ley 1618, 2013, establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Para el año 2015 en el decreto 1075, compila toda la normativa referida al tema de la educación para personas con discapacidad, específicamente lo establecido en los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y en el decreto 1421 de 2017 se incluye el instrumento denominado Diseño Universal del Aprendizaje DUA el cual “comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad”, que para el Centro de Tecnología Especial Aplicada “es un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender” (CAST, 2011, p. 3).

Es decir, un enfoque que facilite un diseño curricular “en el que tengan cabida todos los estudiantes partiendo de la diversidad, que permitan aprender y participar, no desde la simplificación sino desde un enfoque flexible que permita el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales” (Pastor, Zubillaga & Sánchez, 2015, p. 2).

Capítulo III

3. Marco Metodológico

4.1 Diseño y tipo de investigación

La presente investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo, según Sparkes y Smith (2014), que “incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos para evidenciar información simbólica verbal, audiovisual o en forma de texto e imágenes” (p. 9); además, “permite flexibilidad de análisis en procesos sociales, que no son fáciles de abordar a través de la aplicación de encuestas o cuestionarios; penetrando en aquellas particularidades y situaciones que no pueden ser medidos en términos de cantidad, frecuencia e intensidad” (Seale, 2001, p. 133, citado en Izcara, 2014, p. 14).

A su vez, está basada en el diseño metodológico de la teoría crítica, la cual “nace para causar un entendimiento de la situación histórica y cultural de la sociedad con el fin de crear propuestas en torno a una transformación de ésta” (Araya, 2011, p. 1); en este sentido, permite realizar la descripción de la situación que afecta a un grupo social (Sampieri, Collado & Baptista, 2014, p. 7), así como “ver el mundo con otra visión que propicie la capacidad de ejercitar un pensamiento lógico, creativo e introspectivo” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 45).

Por lo tanto, desde esta perspectiva el objetivo primordial de la teoría crítica es “tratar de encontrar el problema (o problemas) y cambiar las relaciones disfuncionales por aquellas que brinden propuestas en pro de los intereses comunes” (Booth, 2010, p. 18). Es decir, se preocupa de resolver dificultades en un nivel distinto y con una escala temporal diferente de la tradicional.

Es así, que por medio de los postulados de la teoría crítica se pretende analizar las realidades de estudiantes, padres de familia y docentes, en torno a las estrategias didácticas empleadas para fortalecer habilidades productivas.

Así mismo, este estudio se orienta hacia un alcance descriptivo el cual: “busca especificar las propiedades y características de cualquier fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, pretende recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (Sampieri, Collado & Batista, 2014, p. 92).

Además, se encarga de priorizar las características de la población que está examinando, mediante la descripción de algunos atributos fundamentales “utilizando pautas sistemáticas que posibiliten establecer el comportamiento de los fenómenos en estudio” (Martínez, 2017, p. 2), lo que en definitiva proporciona información que a su vez podrá ser comparada con la de otras fuentes.

4.2 Participantes

En el sentido práctico de la investigación, los participantes propuestos serán diez adolescentes pertenecientes al grado séptimo, diagnosticados con Discapacidad Intelectual y Mental Psicosocial, junto a sus acudientes los cuales serán entrevistados mediante preguntas abiertas, en este sentido se trata de una muestra intencionada o deliberada donde: “El investigador decide según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades de la población que se desea conocer” (Pineda et al 1994: 119, citado en López, 2004, p. 4). Respecto al personal docente se trabaja con veinte profesores que imparten todas las asignaturas en el grado antes mencionado, exceptuando la que tiene que ver con Educación Artística y Cultural, ya que el docente que dicta dicha área hace parte de la presente investigación, los cuales son divididos en dos conjuntos equitativos y heterogéneos para llevar a cabo la estrategia de grupo focal. Se propone trabajar en grupos seccionados ya que, según la teoría, la técnica debe llevarse a

cabo con la “participación de entre siete y diez personas, porque es importante conformar grupos pequeños, de manera que todos sus miembros expongan sus puntos de vista” (Krueger 1998, citado en Álvarez-Gayou, p. 133). Asimismo, un grupo demasiado grande, podrá generar cansancio por la cantidad de intervenciones y malestar por los participantes que no puedan expresarse, por lo cual el autor anteriormente citado indica subdividir en mínimo dos conjuntos que evita este tipo de dificultades.

4.3 Consideraciones éticas

Se elabora el consentimiento informado para lectura y firma de los participantes de esta investigación como principio ético de este estudio.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el desarrollo de esta investigación se propone la ejecución de tres fases en las cuales se pretende dar cumplimiento a los objetivos específicos trazados para alcanzar la finalidad proyectada.

En el primer propósito denominado: Caracterizar habilidades productivas de estudiantes con Barreras de Aprendizaje Intelectual y Mental Psicosocial. Se lleva a cabo mediante el análisis documental que “es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, selección y síntesis de contenidos documentales, a partir de un problema, por ende, contribuir a la toma de decisiones, al cambio de acciones o estrategias” (Dulzaides & Molina, 2004, p. 2).

El instrumento de recolección de información para dar cumplimiento a este objetivo es una ficha resumen, que se basa en la exploración de las pautas contenidas en el documento conocido

como Valoración Psicopedagógica que proporcionan datos relevantes sobre las habilidades cognitivas y académicas de los estudiantes con Barreras de Aprendizaje; el cual es ampliamente usado en el campo educativo, ya que logra medir de forma categórica los procesos escolares de los estudiantes con las dificultades que estos puedan presentar y permite visualizar las capacidades, aptitudes y preferencias que las personas poseen.

Estos elementos textuales se seleccionan, ya que es la información disponible y a la cual se tiene acceso desde la institución educativa y el Sistema Integrado de Matrícula de Medellín (SIMAT) para el año 2020. Dichos aspectos muestran un balance general de cómo se encuentra el estudiante en cuanto a procesos socio-cognitivos, tomando esto como base se proponen unas categorías que tienen en cuenta las dimensiones de las valoraciones psicopedagógicas en combinación con las competencias básicas, con lo cual se definen tanto fortalezas como debilidades para caracterizar las habilidades productivas en estos jóvenes.

Teniendo en cuenta el objetivo específico: Indagar el rol del acudiente en la interacción familia-escuela y en el vínculo escuela-familia para el fortalecimiento de habilidades productivas. La técnica usada es la entrevista semiestructurada, la cual “es una herramienta abierta, flexible y adaptable; permite adecuarse a los diferentes contextos, a lo largo de la interacción, buscando comprender diferentes perspectivas de las experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 6). Se hace uso de la aplicación CallRec como instrumento de recolección de la información ya que se desarrolla vía telefónica.

La elección de esta herramienta y no de otra, radica en profundizar de manera personal en los aspectos familiares que quizá al ser encuestados no serían visibles, conociendo la percepción de los acudientes acerca de algunos aspectos agrupados en categorías que permitan conocer la interacción familia-escuela y el vínculo escuela-familia respecto a la población con Barreras de Aprendizaje.

Por último, para cumplir con el objetivo específico: Identificar desde la experiencia docente estrategias didácticas orientadas hacia el fortalecimiento de habilidades productivas. Se propone hacer uso de la técnica grupo focal, el cual “valora la interacción, estimula el diálogo, tiende a profundizar informaciones y entender comportamientos en un determinado contexto cultural” (De Azevedo, de Oliveira & Chiesa, 2009, p. 2). Así mismo, esta técnica genera un espacio que se asocia al sentir por parte de los participantes, teniendo como resultado datos significativos que, “después de ser sistematizados y clasificados, pueden permitir la visualización de la vida de un grupo de personas y sus conexiones con el objeto de la investigación” (Buss et al, 2013, p. 22).

Para la recolección de datos se hace uso de la grabación de video, la cual permite no perder detalle de cada intervención de los docentes participantes y registrar las opiniones o apreciaciones en los resultados.

La validación de los instrumentos de investigación, se realiza mediante el juicio de expertos, por medio de la estrategia de validación de instrumentos cualitativos. De este modo, se solicita a varios psicólogos y docentes con bagaje en el tema, la revisión de dichas herramientas con el fin de implementar en la población objeto de investigación instrumentos apropiados.

4.4.1 Instrumento 1 - Ficha resumen

La construcción del instrumento ficha resumen se realiza teniendo en cuenta la línea itinerante de caracterización y evaluación pedagógica desarrollada por la Unidad de Atención Integral, dirigida por la alcaldía de Medellín donde plantea este tipo de valoraciones como el cúmulo de: “diferentes pruebas que buscan identificar en los estudiantes remitidos, las barreras y su aprendizaje en los diferentes entornos; y de esta forma definir el tipo de apoyo y atención que requiere” (UAI, 2017, p. 2), y que a su vez se fundamenta en el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad

en el marco de la educación inclusiva desarrollado por el Ministerio de Educación de Colombia en el 2017, “el cual propone las dimensiones a evaluar dentro del test: 1. Contexto y vida familiar 2. Habilidades intelectuales 3. Bienestar emocional 4. Conducta adaptativa y desarrollo personal 5. Salud y bienestar físico 6. Participación e inclusión social 7. Metas de aprendizaje” (p. 58).

Tabla 2.

Dimensiones que comporta la caracterización educativa del estudiante con discapacidad.

| Dimensión | Descripción |
|--|--|
| Contexto y vida familiar | Comprende generalidades del estudiante, sus acudientes y presenta información relevante respecto a situaciones difíciles que haya enfrentado la familia o su entorno. |
| Habilidades intelectuales | Percepción de los docentes en cuanto a la productividad del estudiante en términos de las siguientes capacidades: atención, razonamiento, memoria, lectura, escritura, comunicación y dominio de contenidos. |
| Bienestar emocional | Información acerca de su percepción de la vida, sus emociones, sentimientos tanto positivos como negativos y que los provocan. |
| Conducta adaptativa y desarrollo personal | Hace referencia a las destrezas indispensables para una vida autónoma (puede estimar cuánto le lleva realizar actividades, sabe de reglas, normas y cuidado personal). |
| Salud y bienestar físico | Es el diagnóstico o informe que respalde cómo se apoya al estudiante con medicamentos o servicios terapéuticos externos (neuropsicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, psiquiatría). |
| Participación e inclusión social | Es la relación con sus entornos (familiares, escolares y comunitarios), grupos en los que participa, cómo se desenvuelve en estos y con qué apoyos cuenta. |
| Metas de aprendizaje | Se incluyen todas las metas académicas para el proceso de aprendizaje, incluyendo los ajustes necesarios para lograrlo. |

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 62).

En este sentido, dentro de la prueba también se incluye la determinación de competencias básicas “Un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan

para su realización y desarrollo personal, debiendo ser desarrolladas para actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida” (Bolívar, 2010, p. 2). Dichas competencias se trabajan desde las instituciones educativas ya que son medibles, ejecutables y se pueden definir para concretar un perfil de competencias. Según (Chavez & López, 2009, p. 42) estas competencias se resumen dentro del modelo pedagógico para desarrollar habilidades de emprendimiento como: “SER (aptitudes y actitudes personales), SABER (conocimientos técnicos), HACER (habilidades fruto de la experiencia y el aprendizaje), CONVIVIR (trabajo en equipo, comunicación y solidaridad)”. Así mismo se tiene en cuenta para las habilidades productivas lo planteado por Ramírez (2007), desde los postulados del enfoque pedagógico de Aprendizajes Productivos.

A partir de lo anterior, se establecen las siguientes cuatro combinaciones que determinarán los conjuntos en los cuales se agrupará y resumirá los contenidos de la caracterización psicopedagógica sumado con la detección de las competencias o también llamados propósitos formadores “que hacen referencia a las intenciones con que se proyectan diversas acciones para la formación de los estudiantes, a partir de un recorrido curricular que pretenden constituirse en orientaciones académicas” (Segura, 2018, p. 6), de tal manera que permita organizar y analizar los resultados emergentes de la aplicación del instrumento, reflejada en una habilidad productiva, así como se muestra a continuación:

**DIMENSIÓN (Caracterización y Valoración) + COMPETENCIA (Propósito formador) =
HABILIDAD PRODUCTIVA**

- **ESCUELA + SABER = Habilidad productiva orientada a profundizar la: CAPACIDAD + IMAGINACIÓN = ACTIVISMO CREATIVO (Desarrollo de inteligencias individuales y colectivas).** Este concepto se define como: “La hiper autenticidad de lo que se propone, ideas, acciones o actividades cuya intención es efectuar un cambio en el entorno, haciendo cosas inspiradoras que parten de un problema real y están pensadas desde la gente para la

gente” (Granatta, 2013, p. 1). Con respecto a la dimensión escuela- saber se pretende indagar sobre la relación entre lo enseñado en la escuela y lo significativo que pueda llegar a ser este conocimiento en la vida de los estudiantes con Barreras de Aprendizaje y sus familias.

- **FAMILIA + HACER =** Habilidad productiva orientada a profundizar la: **OPORTUNIDADES + PARTICIPACIÓN = EMPRENDIMIENTO SOCIOEDUCATIVO** (Elementos para el desarrollo de autonomía, responsabilidad y compromiso). El emprendimiento en la educación “es la clave para que los estudiantes sean capaces de innovar, crear y adaptarse a los cambios, asimismo exhiben actitudes de iniciativa, creatividad, confianza, responsabilidad y pasión” (Mata, 2016, p. 3). El objetivo de la categoría familia-hacer cuestiona el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes prácticas enfocadas en la autonomía, la responsabilidad o el compromiso, donde la familia juega un rol importante para el acompañamiento y la motivación de los estudiantes con Barreras de Aprendizaje.
- **PERSONAL + SER =** Habilidad productiva orientada a profundizar la: **AUTOESTIMA + MOTIVACIÓN = MENTALIDAD EFECTIVA** (Formas pre-activas de pensar y la producción de la experiencia de vida). Este tipo de habilidad se adquiere con la experiencia y se fortalece en cada uno de los entornos donde el estudiante se desenvuelve y se define como “la capacidad para eliminar barreras mentales, trazarse metas y enfocarse a lograrlas trabajando con el apoyo de las personas correctas, generando estructuras sólidas de vida” (Ralero, 2020 p. 5). Esta categoría examina factores individuales relacionados con la personalidad y las capacidades emocionales de los estudiantes con Barreras de Aprendizaje en el desempeño de habilidades apoyados por su entorno familiar durante el proceso de formación.

- **SOCIEDAD + CONVIVIR = Habilidad productiva orientada a profundizar la: INTEGRACIÓN + TRABAJO EN EQUIPO = TRABAJO COLABORATIVO** (Criterios de valoración ética y convivencia ciudadana). En un contexto educativo, “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que motiva a los estudiantes a construir juntos, conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas integrales establecidas” (Pérez, 2007, p. 268). En este contexto, la dimensión sociedad- convivir explora capacidades para relacionarse con los demás, teniendo en cuenta el descubrimiento y respeto del otro, trabajar en equipo, ser solidario, tolerante y honesto para adaptarse a situaciones sociales con el fin de participar en la comunidad.

4.4.2 Instrumento 2 - Entrevista semiestructurada

Muchas de las dificultades que se presentan con estudiantes de Barreras de Aprendizaje, radican en la necesidad de trabajar de la mano con el entorno familiar, ya que es una tarea agotadora, requiere de mucha dedicación y tiempo para fomentar la corresponsabilidad en el núcleo familiar; sin embargo, estas problemáticas pueden ser resueltas al repartir las cargas académicas y que de esta manera sean compartidas mediante alianzas apropiadas. A esto se le debe sumar procesos pedagógicos adecuados, la permanencia, la promoción y titulación que mediante la adopción de estrategias didácticas adecuadas permita el reconocimiento de estas personas dentro del modelo social y de participación creando escenarios incluyentes. En este sentido, la corresponsabilidad de estos dos actores principales en la realización del proyecto de vida de los estudiantes con Barreras de Aprendizaje, se representan en una serie de demandas que se relacionan a continuación.

Tabla 3.*Demandas mutuas familia-escuela y discapacidad.*

| Demandas de la escuela a la familia | Demandas de la familia a la escuela |
|--|---|
| Apoyo familiar en demandas escolares: Fortalecimiento en casa de los procesos académicos, donde la escuela no sea una institución de cuidado y asistencia. Generar niveles de autonomía evitando la sobreprotección. | Educación de calidad: Preparación institucional para abordar la discapacidad. Anteponer la enseñanza de habilidades para la vida. Reconocer las capacidades y diferencias de los estudiantes. |
| Aceptación de la condición particular de su hijo: En la medida en que hay aceptación, puede darse el cambio para conocerla, capacitando al respecto y creando lazos para apoyar los requerimientos desde la casa. | Programas de formación frente a la discapacidad en relación con el proceso escolar: Creación de lazos con diversas instancias para capacitación y acompañamiento a las familias. |
| Responsabilidad con la familia: Tomar conciencia y fomentar acciones frente a lo que les compete como familia, no solo delegar todo el peso de lo educativo en la escuela. | Formación vocacional: Asumir la promoción y evaluación, no en el marco del cumplimiento de la responsabilidad, sino para formular proyectos de vida. |
| Empoderamiento y búsqueda de apoyos para fortalecer los procesos educativos: Empoderamiento y gestión para el desarrollo y emprendimiento de proyectos de vida, con el fin de generar oportunidades. | Escuela puente en el establecimiento de redes: Establecimiento de comunicación directa entre las familias, los docentes y profesionales de apoyo, que permitan plantear en conjunto procesos y metas. |
| Disciplina y socialización: Implementación y fortalecimiento de medidas básicas de comportamiento, necesarias para beneficiar y fortalecer la interacción social en el ámbito escolar. | Socialización: Visibilizarían de habilidades en espacios de socialización que brinda la escuela, mediante un trabajo dirigido y supervisado por docentes. |

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 173-175) a partir de (Pantano, Núñez & Arenaza, 2012, p. 141) & (Manjarrés, León & Gaitán, 2015, p. 46).

Atendiendo a lo anterior, este instrumento responde a la necesidad de conocer el punto de vista familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es fundamental incluir al cuidador

como parte integral de las interacciones entre escuela y familia, para así definir y posteriormente potenciar la atención que se ofrece a los estudiantes con discapacidad. Así como para la elaboración del instrumento 01 ficha resumen de la presente investigación se tuvieron en cuenta las categorías elaboradas mediante la adaptación de lo estipulado por Chavez & López (2009) y el Ministerio de Educación de Colombia (2017), para la realización del instrumento 02 entrevista semiestructurada, se toma como base lo planteado por Manjarrés, León & Gaitán (2015), en su libro: Familia, discapacidad y educación. Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la Institución Educativa, el cual es un análisis académico e investigativo sobre temáticas de familia relacionadas con la formación de educadores, en donde el objetivo central es “caracterizar las dinámicas que se establecen en los contextos escolares frente a los procesos educativos de niños y jóvenes con discapacidad, destacando la interacción entre la familia y la escuela como escenarios primordiales de formación, socialización y desarrollo” (p. 21).

En este sentido se proponen 5 categorías (1. APOYO FAMILIAR Y EDUCACIÓN DE CALIDAD, 2. ACEPTACIÓN DE LA CONDICIÓN Y PROCESO ESCOLAR, 3. RESPONSABILIDAD Y FORMACIÓN VOCACIONAL 4. EMPODERAMIENTO Y ESTABLECIMIENTO DE REDES, 5. DISCIPLINA Y SOCIALIZACIÓN), las cuales se realizan teniendo en cuenta las demandas de la escuela a la familia y viceversa, en donde se desarrollan a manera de preguntas abiertas, permitiendo abordar cada temática definida en las categorías anteriormente mencionadas, que a su vez al responder a cada interrogante pasan de ser exigencias a ser vínculos e interacciones de la siguiente manera: (Demandas de la escuela a la familia = Vínculo de la escuela a la familia) y (Demandas de la familia a la escuela = Interacción de la familia a la escuela), de esta manera encontrar aspectos que se deben tener en cuenta al momento de establecer un acompañamiento de doble sentido en donde el estudiante sea el protagonista principal pero se vea respaldado tanto en la institución educativa como en su núcleo familiar.

4.4.3 Instrumento 3 - Grupo focal

Se considera el método favorito para recolectar datos en estudios de carácter cualitativo y se define como la “técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción acerca de un tema de investigación, en un tiempo determinado, donde se capta la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos del grupo” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 132). De acuerdo con Abarca, Alpízar, Sibaja y Rojas (2013): “Se designa como una entrevista en grupo que se realiza, mediante la aplicación de un moderador, a un grupo reducido de personas alrededor de un tema establecido con anterioridad” (p. 160). Por su parte (Martínez-Miguel, 2012; citado en Hamui & Varela, 2013), lo determina como “un método de investigación colectivista, se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, garantizando condiciones favorables que se llevan a cabo en un espacio de tiempo relativamente corto” (p. 56).

En este sentido, por medio del instrumento de grupo focal se pretende indagar el rol de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje Intelectual y Mental Psicosocial del grado séptimo de la I.E. José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín. Se trata de una secuencia de 12 preguntas abiertas, agrupadas de a 3 en 4 categorías establecidas de antemano por el equipo investigador, a partir de habilidades productivas resultantes de la combinación por pares de las 8 competencias claves para el aprendizaje permanente planteadas por el Ministerio de Educación Nacional (2009), y que, relacionadas finalmente a las 4 pedagogías activas, generan como resultado 4 enfoques de estrategias didácticas propuestos en la presente investigación.

Precisamente es a través de esta herramienta, que se indaga directamente con los docentes participantes acerca de la viabilidad en su aplicación de las 4 estrategias didácticas planteadas (1. INCLUSIÓN PARTICIPATIVA, 2. PARTICIPACIÓN ACTIVA, 3. INTERDEPENDENCIA POSITIVA, 4. INTEGRACIÓN SOCIAL), por medio de la realización de preguntas abiertas que permitan obtener información acerca de: cómo fortalecer la habilidad productiva desde cada una

de las asignaturas, cómo trabajar con estudiantes con Barreras de Aprendizaje aplicando la pedagogía activa correspondiente, y finalmente, de qué manera trabajar la respectiva estrategia didáctica integrado a todos los estudiantes.

El grupo focal se realiza a partir de unos pasos establecidos previamente por el equipo investigador, iniciando con una bienvenida general donde se hace el recibimiento de las personas que van a participar y se explica la dinámica a realizar, adicionalmente se comenta quienes son los investigadores y cuál es el objetivo del encuentro. Posteriormente, se efectúa el registro de los participantes el cual debe contener el consentimiento informado diligenciado, y las respuestas dadas serán consignadas en formato de audio y/o video. Finalmente, se procede a concluir la sesión del grupo focal agradeciendo a los docentes su intervención y se inicia el análisis a partir de la información recopilada.

4. Planteamiento de la propuesta de intervención

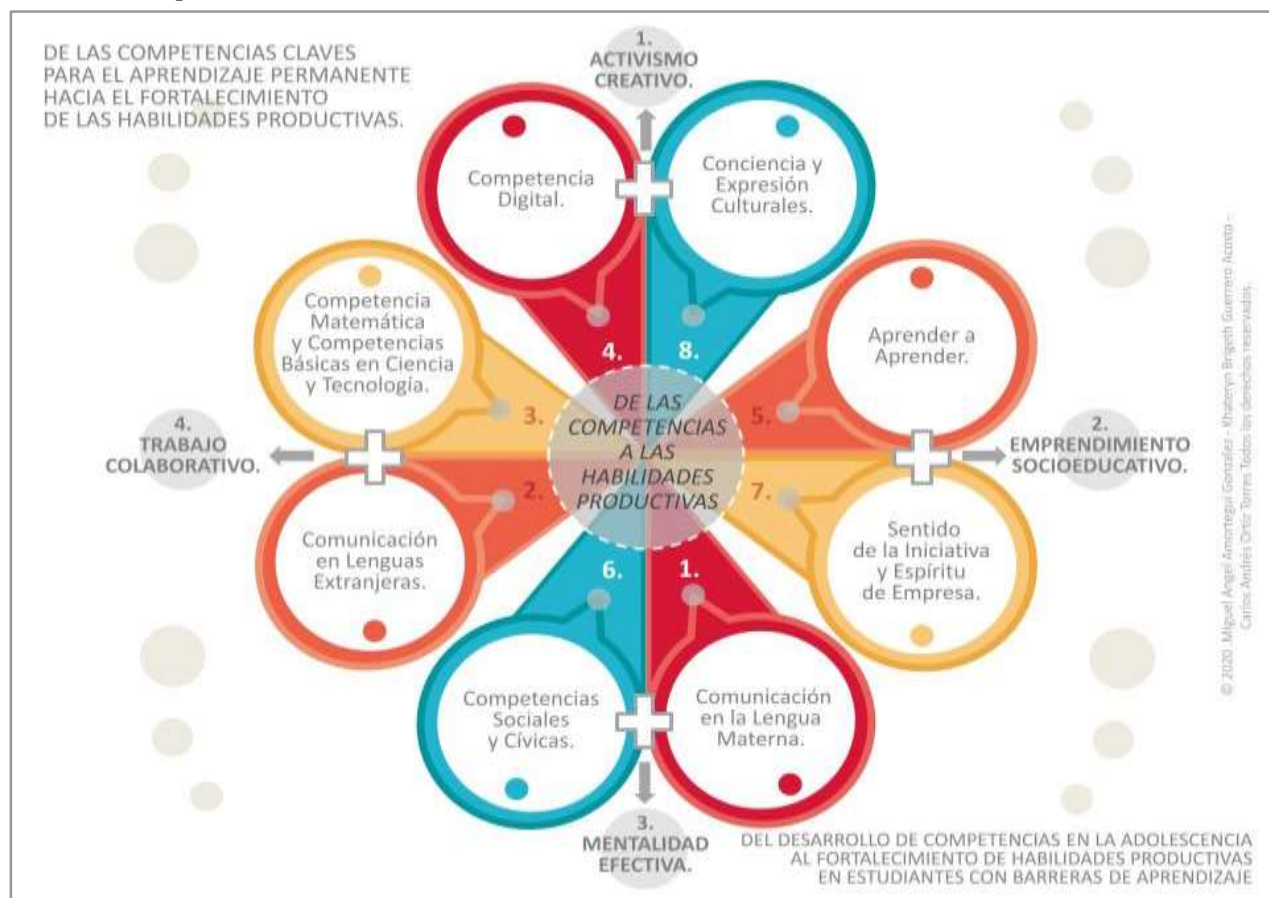
El aprendizaje permanente es una necesidad que el ser humano ha desarrollado desde tiempos inmemorables, sin embargo, hay etapas de la vida en donde es fundamental ampliar algunas aptitudes con el fin de que se conviertan en la base de su desarrollo social, por ende, una de las etapas primordiales para que dicho desarrollo sea efectivo es la adolescencia en donde se aprenden y aplican competencias dentro de los entornos familiares, institucionales y comunitarios.

Es así como el Consejo y el Parlamento Europeo proponen, a finales de 2006, un marco de referencia que define algunas competencias claves para la realización personal, la inclusión efectiva, la participación activa y empleabilidad del conocimiento; dentro del contexto educativo y más aún en la idea de aprendizajes significativos, es inherente pensar en desarrollar aprendizajes a partir de competencias, ya que se definen como la “capacidad, expresada mediante conocimientos, destrezas y habilidades, que se requiere para ejecutar una tarea en un entorno real,

para esto, se tiene en cuenta el contexto, el resultado de un proceso de integración y criterios de ejecución o desempeño” (Aguerrondo, 2009. p. 7). Es por ello, que desde el Ministerio de Educación Nacional (2009), se han establecido ocho competencias, las cuales tienen igualdad en cuanto a su importancia, apoyándose en varios aspectos y compartiendo temas comunes como: “creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, pensamiento crítico y gestión constructiva de los sentimientos” (p. 1) (ver figura 2).

Figura 2.

De las competencias claves para el aprendizaje permanente hacia el fortalecimiento de habilidades productivas.



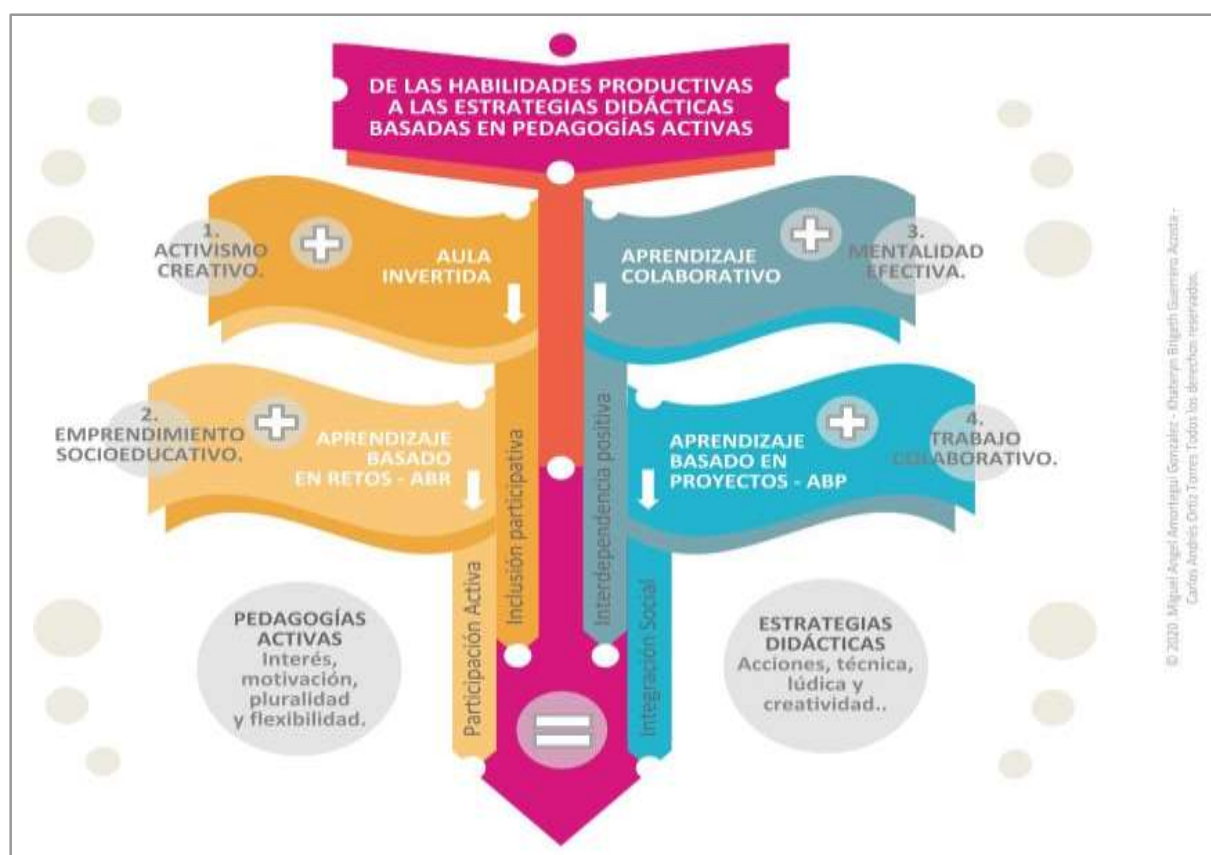
Fuente: Elaboración propia a partir de (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p.1.)

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se proponen unas categorías resultantes de la unión de cuatro HABILIDADES PRODUCTIVAS producto del diseño del Instrumento No. 01 Ficha resumen de la presente investigación, acompañadas de COMPETENCIAS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE, con algunas PEDAGOGÍAS ACTIVAS las cuales nacen con el fin de “implementar un currículum más dinámico y flexible, que atienda a las características de los estudiantes y se base en los principios pedagógicos del aprendizaje” (Carceller, 2019, p. 8). Por su parte, Carbonell (2001) expone que en este tipo de metodologías “la función del profesorado es crear las condiciones para provocar una relación fluida y significativa con el conocimiento mediante el máximo desarrollo de las potencialidades del alumno” (p. 113).

En este sentido, se tienen en cuenta pedagogías que se adapten a las condiciones de estudiantes con Barreras de aprendizaje con miras a fortalecer sus destrezas y a partir de esto, establecer el enfoque de las ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS que se “constituyen de herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes mientras aprenden los contenidos y temas de cada asignatura” (Rosales, 2007, p. 1), con el fin de trazar líneas generales que permitan definir medios o caminos para el proceso de enseñanza- aprendizaje desde la mirada y el punto de vista de los docentes involucrados en dicho proceso. En conclusión, la determinación de las categorías se ve definida de la siguiente manera:

Figura 3.

De las habilidades productivas a las estrategias didácticas basadas en pedagogías activas.



Fuente: Elaboración propia a partir de (Observatorio de Innovación Educativa, 2017, p. 1) & (Ramírez, 2007, p. 80).

HABILIDAD PRODUCTIVA + PEDAGOGÍA ACTIVA = ENFOQUE DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA y se expone a continuación:

- **ACTIVISMO CREATIVO** - Consiste en el “Desarrollo de inteligencias individuales y colectivas” (Ramírez, 2007, p. 80), representado en “La hiper autenticidad de lo que se propone, ideas, acciones o actividades cuya intención es efectuar un cambio en el entorno, haciendo cosas inspiradoras que parten de un problema real y están pensadas desde la gente

para la gente” (Granatta, 2013, p. 1), como HABILIDAD PRODUCTIVA se sustenta en el desarrollo de las siguientes competencias:

- No. 4. **COMPETENCIA DIGITAL** en relación con el **ACTIVISMO CREATIVO**. El hablar de competencias digitales requiere de hacer uso e implementación de las capacidades que sean necesarias para el desarrollo de habilidades que permitan la comprensión y utilización de las herramientas que conlleven no sólo acceder a los servicios basados en internet sino que a su vez se desarrollen capacidades que contribuyan a la utilización de la información de manera crítica y reflexiva haciendo uso responsable de los diferentes medios interactivos; esto sumado con el **ACTIVISMO CREATIVO**, permite el desarrollo de habilidades y capacidades de innovación que junto con la creatividad inspiran el reconocimiento de acciones para el cambio.

- No. 8. **CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES** en relación con el **ACTIVISMO CREATIVO**. La conciencia y expresión hacen referencia a la comprensión e importancia del conocimiento frente a la diversidad a través de distintos medios, lo que se transforma desde el **ACTIVISMO CREATIVO** en oportunidades sociales de desarrollo para la participación desde las aptitudes creativas con las cuales se cultivan unas identidades hacia las expresiones artísticas y culturales a nivel personal y social.

Las cuales enmarcadas dentro del aula invertida que, para Quiroga en (2014), se presenta “desde un espacio de aprendizaje colectivo a un espacio de aprendizaje individual mediante ambientes de aprendizaje dinámicos e interactivos, donde el docente guía a los estudiantes a medida que aplican conceptos y participan creativamente en el tema” (p. 7). Tiende a proponer estrategias didácticas fundamentadas en la inclusión participativa la cual “debe partir de un análisis real de los

procesos donde se involucren todos los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la inclusión se convierte en una experiencia donde todos los participantes se manifiestan de manera activa y dinámica” (Calderon, 2003, p. 15).

- **EMPREDIMIENTO SOCIOEDUCATIVO.** Se trata de “Elementos para el desarrollo de autonomía, responsabilidad y compromiso” (Ramírez, 2007, p. 80), lo cual “es la clave para que los estudiantes sean capaces de innovar, crear y adaptarse a los cambios, asimismo exhiben actitudes de iniciativa, creatividad, confianza, responsabilidad y pasión” (Mata, 2016, p. 3), como **HABILIDAD PRODUCTIVA** se sustenta en el desarrollo de las siguientes competencias:
 - No. 5. **APRENDER A APRENDER** en relación con el **EMPREDIMIENTO SOCIOEDUCATIVO**. En los procesos de aprendizaje los estudiantes requieren de capacidades que les permitan el desarrollo de habilidades, con las cuales se gestionan diversos contextos y oportunidades que conllevan a una motivación y confianza establecida de manera autónoma, generando desde el **EMPREDIMIENTO SOCIOEDUCATIVO**, que los estudiantes sean personas disciplinadas y capaces de superar las adversidades bien sea de manera individual o colectiva.
 - No. 7. **SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU DE EMPRESA** en relación con el **EMPREDIMIENTO SOCIOEDUCATIVO**. Para el espíritu de empresa, los estudiantes deben poseer capacidades como la iniciativa para la productividad y la innovación bien sea de manera individual o colectiva, por lo que en el sentido del **EMPREDIMIENTO SOCIOEDUCATIVO** se deben fortalecer habilidades para transformar las ideas en actos, con el fin de materializarlas en proyectos teniendo en cuenta los valores éticos y la buena gestión de los mismos.

En este sentido, trabajar estas competencias desde el ABR Aprendizaje Basado en Retos que según el Observatorio de Innovación Educativa (2016) “es una metodología donde los estudiantes toman las riendas de sus aprendizajes a través de actitud crítica, reflexiva y cívica, desde la curiosidad y el análisis de la realidad, lo que conlleva a buscar soluciones a un problema planteado” (p. 1). Lo cual se verá reflejado en la participación activa de los estudiantes y por ende “requiere la implementación de estrategias efectivas que vayan más allá de un contenido escolar, que ayuden a satisfacer las necesidades de los estudiantes y estos se conviertan en protagonistas dinámicos del proceso educativo” (Mejía, Aldana & Hernández, 2017, p. 8).

- **MENTALIDAD EFECTIVA** - Corresponde a “Formas pre-activas de pensar y la producción de la experiencia de vida” (Ramírez, 2007, p. 80), mediante “la capacidad para eliminar barreras mentales, trazarse metas y enfocarse a lograrlas trabajando con el apoyo de las personas correctas, generando estructuras sólidas de vida” (Ralero, 2020 p. 5), como **HABILIDAD PRODUCTIVA** se sustenta en el desarrollo de las siguientes competencias:
 - No. 1. **COMUNICACIÓN EN LA LENGUA MATERNA** en relación con la **MENTALIDAD EFECTIVA**. Implica tener factores claves como lo son el vocabulario y las funciones del lenguaje, teniendo en cuenta el contexto y la diversidad del mismo para adaptarse, sumado a la **MENTALIDAD EFECTIVA** el estudiante debe promover el desarrollo de habilidades, pensamientos y sentimientos, creando actitudes positivas para el diálogo crítico en una interacción consciente y constructiva con los demás.
 - No. 6. **COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS** en relación con la **MENTALIDAD EFECTIVA**. Mediante las competencias sociales y cívicas es necesario tener presente una participación de modo eficaz, es decir que tenga

relación con el bienestar personal y social, que desde una MENTALIDAD EFECTIVA influyan factores como la actitud de colaboración, la integridad, la comunicación y la diversidad, comprendiendo los diferentes puntos de vista e interactuando con eficacia generando una reflexión de manera crítica y reflexiva.

Lo cual, desarrollado desde la pedagogía aprendizaje colaborativo donde los “estudiantes trabajan juntos para aprender y son ellos los responsables de su aprendizaje y el de sus compañeros, creando una renovación de los roles asociados a profesores y alumnos, un modelo diferente de concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje” (Collazos, & Mendoza, 2006, p. 62). Esto se ve reflejado en la personalidad de los estudiantes en la interdependencia positiva que se obtiene según González (2020) “cuando el estudiante comprende y siente que el éxito en las tareas solo es alcanzable si cada miembro del equipo tiene éxito, lo cual mejora la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y refuerza la esencia del trabajo cooperativo” (p. 1).

- **TRABAJO COLABORATIVO** - Parte de “Criterios de valoración ética y convivencia ciudadana” (Ramírez, 2007, p. 80) y “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que motiva a los estudiantes a construir juntos, conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas integrales establecidas” (Pérez, 2007, p. 268), como HABILIDAD PRODUCTIVA se sustenta en el desarrollo de las siguientes competencias:
 - No. 2. **COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS** en relación con el **TRABAJO COLABORATIVO**. Se busca desarrollar las capacidades en la comunicación e interacción, en donde el dominio de éstas varía según el entorno y la influencia de las necesidades del individuo, lo cual desde el **TRABAJO COLABORATIVO** pretende incrementar dichas habilidades de tal manera que ayuden a tener una actitud positiva frente al desarrollo cultural, despertando así

capacidades esenciales como la curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural.

- No. 3. **COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA** en relación con el **TRABAJO COLABORATIVO**. En las competencias matemáticas, es importante tener presente las habilidades para desarrollar el razonamiento con el fin de resolver problemas en las diversas situaciones cotidianas que se puedan presentar, lo anterior sumado al **TRABAJO COLABORATIVO** conlleva a que el estudiante genere una actitud positiva mediante la motivación colectiva a presentar argumentos claros y concisos. Para las competencias en ciencia y tecnología cabe mencionar que el estudiante debe comprender y aplicar los principios de la naturaleza como lo son los conceptos y métodos científicos con los productos o procesos tecnológicos, de ahí la incidencia del **TRABAJO COLABORATIVO** que este puede llegar a generar juntando esfuerzos en su aplicación para la sociedad.

En este sentido, trabajar estas competencias desde el Aprendizaje Basado en Proyectos ABP, tiene grandes beneficios, pues requiere de la “implementación de actividades escolares a través de proyectos que posibilitan conectar los contenidos con los intereses del estudiante, mediante componentes transversales que generen el desarrollo de habilidades que van de la mano con lo que busca la sociedad actual” (Agudelo, 2017, p. 1). Lo cual se verá reflejado en estrategias que fomenten la integración social, que es un proceso continuo que se inicia desde el entorno familiar con el fin de incorporar al individuo con Barreras de Aprendizaje a la vida escolar, social y laboral; “es entonces válida, cuando las necesidades generales de las personas con discapacidad en un aula regular y las específicas en su interacción con el docente sean satisfechas” (Romero & Lauretti, 2006, p. 348).

Finalmente, y aunque no está contemplando en el alcance de la presente investigación, se realiza a manera de conclusión gráfica un esquema con el cual se expresa de manera sintética una propuesta de integración de estrategias didácticas para el fortalecimiento de habilidades productivas, la cual se pretende indagar en la aplicación del instrumento de recolección de información No. 3 llamado Grupo Focal a realizar con los docentes. De esta manera y según donde se aplique esta herramienta, se obtendrán variaciones u otras alternativas para generar integraciones didácticas que serán extraídas de los datos, el análisis y los resultados de la investigación respectiva.

Figura 4.

Propuesta para la integración de estrategias didácticas en el fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- Abad Arias, E. R., Sánchez Buri, L. P. Tutor Álvarez Cadena, K. A. (2018). *Manejo de emociones en niños con necesidades educativas especiales*. [Tesis de grado. Universidad Estatal de Milagro, Ecuador].
<http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/3939/1/PROPUESTA%20DE%20PRACTICA.pdf>.
- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José, Costa Rica: UCR.
- Acosta Cruz, A. M. (2015). *La Preparación de los maestros de la Educación Especial en el tratamiento a la formación laboral de estudiantes con necesidades educativas especiales*. [Trabajo de grado. Universidad De Ciencias Pedagógicas José De La Luz Y Caballero Holguín].
<https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/bitstream/handle/uho/3060/tes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguayo-Villagrán, L. V., Martínez-Pavez, J. I., Navarrete Torres, M. E., Vergara Valenzuela, G. D. L. M. (2007). *Estrategias y técnicas didácticas utilizadas por docentes de matemática en NM2*. [trabajo de grado. Universidad del Bio-Bio Facultad de Educación y Humanidades Escuela de Pedagogía en Educación Matemática].
http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1994/3/Aguayo_Villagran_Lucy.pdf
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Unesco.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4264/Conocimiento%20complejo%20y%20competencias%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Aguilar-Conde, P. y Yusta-Sainz, N. (2017). La inserción laboral de las personas con discapacidad. 3C. Empresa: *Investigación y pensamiento crítico*, 6(2), 1-19. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2017/05/ART-1-1.pdf>
- Agudelo M. (2017) El aprendizaje basado en proyectos. *Magisterio*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-aprendizaje-basado-en-proyectos>
- Alemany-Arrebola, I., & Villuendas-Giménez, M. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (34). <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1572>
- Alvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Martino, E. (2005). *Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*. *Revista Psicothema*, 17(04). 601-606.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (1a. ed.). México D.F. Paidós Mexicana S.A.
- Alfaro-Rojas, L. (2013). *Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social*. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3878/psicologia_y_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031935627457286
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., & Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Araya, R. G. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Diálogos educativos*, (21), 48-64.

- Arismendy, L., Flórez, A., Góez, A., Perlaza, C., & Pérez, M. (2009). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños con necesidades educativas especiales integrados al aula regular*. [Trabajo de pregrado. Universidad de Antioquia]. Medellín. <https://docplayer.es/14056721-Desarrollo-de-las-habilidades-sociales-en-ninos-con-necesidades-educativas-especiales-integrados-al-aula-regular.html>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10).
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo cero*, 37(1), 16-21.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis. http://agrega.educacion.es/repositorio/12042015/58/es_2015041211_9211812/las_competencias_basicas_en_el_curriculo.pdf
- Booth, T., Aiscow, M., Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. [Trabajo de grado. Universidad Autónoma de Madrid] Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Buss-Thofehrn, M., López-Montesinos, M. J., Rutz-Porto, A., Coelho-Amestoy, S., Oliveira-Arriera, I. C. D., & Mikla, M. (2013). Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 75-78.

- Calderón, R. S. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1).
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- Carbonell, J. (2001). *Aventura de Innovar, La*. Ediciones Morata.
<https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20011170.pdf>
- Carceller, A. T. (2019). *Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. Voces de la educación*, 4(8), 3-16.
- CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Disponible desde: <http://www.cast.org/udl/index.html>
- Castro-Solís, M., Hernández-Lizano, É., Loría-Arce, M., Solís Venegas, K., & Valverde Mora, K. (2018). Procedimiento que utiliza el profesorado de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo de Escazú en las etapas previas a la formulación de proyectos productivos en estudiantes con discapacidad múltiple y discapacidad visual.
- Chávez, E. G., López-Lozano, D. P. (2009). *Modelo pedagógico para desarrollar habilidades de emprendimiento en estudiantes de educación media básica en colegios distritales de la Localidad de Chapinero*. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/9125>
- Chávez, N. A. (2012). *Aprendizajes Productivos. Una Mirada Académica*.
<https://www.unicienciabga.edu.co/images/documentos/investigacion/publicaciones/2-Revista-vision-empresarial.pdf#page=45>

- Cano-Gallego, J., Rodríguez-Clavijo, R., & Arcila-Arango, M. (2003). Lineamientos conceptuales y metodológicos sobre proyectos pedagógicos productivos. IICA, Bogotá (Colombia).
- Carvajal, M. M. (2009). Fundación academia de dibujo profesional. La didáctica en la educación. Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Enfermos Mentales. FEAFES (1991). Salud mental y medios de comunicación. *Guía de estilo*.
<https://consaludmental.org/publicaciones/GUIADEESTILOSEGUNDAEDICION.pdf>
- Coll, C., & Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 168(4), 16-20.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663/748>
- Cordray, D. S., Harris, T. R., y Klein, S. A. (2009) “Research Synthesis of the Effectiveness, Replicability, and Generality of the VaNTH Challengebased Instructional Modules in Bioengineering,” *Journal of Engineering Education*, 98(4).
- Cuadrado-Santolaria, R., Pérez-Batlle, M., & Valero-García, M. (2014). *Controles de trabajo en grupo para mejorar la interdependencia positiva*. Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática.
- Damm-Muñoz, X. (2008). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (pp. 25-35). Universidad Católica de Chile.

http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/78/Art_DammMunoz_X_RepresentacionesActitudesProfesorado_2008.pdf?sequence=1

De Azevedo-Mazza, V., De Oliveira-Melo, N. S. F., & Chiesa, A. M. (2009). O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Cogitare Enfermagem*, 14(1).

Díaz, B. D. (1992). *Didáctica. Aporte para una polémica*. Aique Grupo Editor.

Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. México: MCGRAWHILL INTERAMERICANA, S.A.

Díaz-Rincon, C.E. (2017). *La odisea que tienen que vivir las personas con discapacidad intelectual en Colombia*. <https://www.directobogota.com/post/2017/09/25/la-odisea-que-tienen-que-vivir-las-personas-con-discapacidad-intelectual-en-colombia>

Dulzaides-Iglesias, M. E., & Molina-Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1.

Echeita, Gerardo. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.

Enonchong, L. (2017). Mental disability and the right to personal liberty in Africa. *The International Journal of Human Rights*. <http://dx.doi.org/10.1080/13642987.2017.1322067>

- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*. (16) 2010.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795_2010_16_13.pdf
- Fernández, E & Gómez-Zermeño, M & Chávez, M. (2012). *Estrategias pedagógicas para el manejo educativo de estudiantes con necesidades educativas especiales que fracasan en su desempeño*.
https://www.researchgate.net/publication/270759759_Estrategias_pedagogicas_para_el_manejo_educativo_de_estudiantes_con_necesidades_educativas_especiales_que_fracasan_en_su_desempeno
- Fernández, M. T. (2017). La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista de derechos humanos. Número 11* – Noviembre.
- Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Colombia: Interamericana Editores S.A.
- Flórez-Restrepo, L & Serna-Cadavid, L. M. (2013) Intervención pedagógica, para la inclusión escolar de niños que presentan Necesidades Educativas Especiales. *Preescolar Carrizales*.
http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1137/1/Inclusion_escolar_ninos_con_Necesidades_Educativas_Especiales.pdf
- García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.
- García, C. E., & Sánchez, A. S. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.

Garzón-Guerra, E., & Acuña-Beltrán, L. F. (2016). Integración de los proyectos transversales al currículo: una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 190-216.

González, V. (2020). La interdependencia positiva en los trabajos en equipo, *Experiencias de Aula – Profesor de pasión, profesor de profesión*. Disponible desde: <https://experienciasdeaula.blog/2019/09/21/la-interdependencia-positiva-en-los-trabajos-en-equipo/>

Granatta, D. (s.f). Activismo creativo. *Blog informativo: pensamientos inconexos de Daniel Granatta. Gorditos y Bonitos*. <https://www.gorditosybonitos.com/activismo-creativo/#:~:text=%E2%80%9CSe%20buscan%20personas%20creativas%20capaces,e%20inspiradoras%20para%20otras%20personas.>

Grisales-Franco, L. M. (2012). *Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3926/1/GrisalesLina_2012_didactica_universitaria.pdf

Guzmán, F., Toboso, M., & Románach, J. (2010). Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía: hacia una ética de la interdependencia. *Alternativas*, 17, 45-61.

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5),55-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733230009>

Hernández, D., & Ovidio, S. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana de Psicología*, 17(3), 270-276.

Hernández, O. D. (2006). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. Revista. *Internal Creemos*. (Puerto Rico), 6(1-20), 1-31.

ITESM. 2010. *Dirección de investigación y desarrollo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas*. http://www.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF

Izcara-Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara. Universidad Autónoma de Tamaulipas. https://www.researchgate.net/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA

Juárez-Núñez, J. M., Comboni-Salinas, S., & Garnique-Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos* (México, DF), 23(62), 41-83.

Lizama, V. V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 115-136. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>

López, C. (2003) *Introducción al Aprendizaje Organizacional*. <https://www.gestiopolis.com/introduccion-aprendizaje-organizacional/>

López Lozano, D. P. (2009). *Modelo pedagógico para desarrollar habilidades de emprendimiento en estudiantes de educación media básica en colegios distritales de la Localidad de Chapinero*. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/9125>

- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s1815-02762004000100012&script=sci_arttext
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Luque-Parra, D. J. (2014). *Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales. Elementos psicoeducativos.*
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/372Luque.PDF>
- Maldonado, V, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008
- Manjarrés, D., León, E. y Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación.* Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la Institución Educativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, C. (2017). *Investigación descriptiva: definición, tipos y características.*
<file:///C:/Users/Acer/Downloads/Investigaci%C3%B3n%20Descriptiva.pdf>
- Mata, F. V. (2016). *Los estilos de aprendizaje y su aplicación en la formación para el emprendimiento* (Tesis Doctoral, Universidad de Burgos).
- Mayorga-Beltrán, J. A., & Sánchez-Rodas, D. P. (2019). *Estrategias para la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva del colegio cristiano de Colombia y el colegio integral* *avancemos.*

<https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1442/TRABAJO%20DE%20GRUPO%2028002%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Medina-Rodríguez, I (2013) *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva*.
<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1040/1/RIUT-BHA-spa-2014-Proyecto%20de%20inclusi%C3%B3n%20de%20estudiantes%20con%20discapacidad%20cognitiva.pdf>

Mejía, G. Aldana, J. Hernández, R. (2017). *Estrategias que permitan mejorar la participación activa durante el proceso de aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN - MANAGUA, Estelí. <https://core.ac.uk/download/pdf/154177631.pdf>

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2016). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755979>

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niños y niñas en condición de enfermedad (documento borrador)*. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356821_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Diseño Universal de Aprendizaje. Presentación del grupo de investigación: Discapacidad, políticas y justicia social*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/DUA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007). Decreto 1421 de 2007.
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de educación (2009). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. al tablero el periódico del de un país que educa y se educa. programa Colombia aprende.*
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210023.html>

Ministerio de Educación de Colombia. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Diseño Universal de Aprendizaje. Presentación del grupo de investigación: Discapacidad, políticas y justicia social.*
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/DUA.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Guía de gestión territorial en discapacidad para gobernadores y alcaldes.*
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Guia-Territorial-Discapacidad-Gobernadores-Alcaldes.pdf>

Molina-Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(ESPECIAL), 147-167.

- Mosquera, M. L. M. (2014). *Estrategias didácticas en niños y niñas con necesidades educativas especiales del grado tercero de la institución educativa María Cristina Gómez Altagracia-Pereira* [Doctoral disertación, Universidad Tecnológica de Pereira]. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario).
- Murillo, J. P., & Franco, G. (2008, June). San Fernando: ¿utopía o proyecto inconcluso? *In Anales de la Facultad de Medicina*. 69(2) pp. 130-139). UNMSM. Facultad de Medicina.
- Navarra, J. M. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades. Didáctica general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Observatorio de Innovación Educativa (2014). *Reporte EduTrends*. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey. <http://www.observatorioedu.com/redutrends>
- Observatorio de Innovación Educativa. (2016). *Aprendizaje basado en retos*. Edu Trends. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>
- Observatorio de Innovación Educativa. (2017). *Glosario de tendencias pedagógicas. Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/glosario-tendencias-pedagoga-2017/2017/9/25/aprendizaje-justo-a-tiempo>
- Olivares, S. L. O., Cabrera, M. V. L., & Valdez-García, J. E. (2018). *Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública*. *Educación Médica*, 19, 230-237.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, 22* (Ministerio de Trabajo y

Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales IMSERSO, Madrid)

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Plan de Acción sobre Salud Mental (2013-2020)*. Ginebra: OMS.
http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_spa.pdf

Oviedo, J.D (2019). Censo de Población Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Artículo presentado por el periódico *El Tiempo*
<https://www.eltiempo.com/economia/sectores/censo-de-poblacion-los-discapacitados-en-colombia-son-el-7-1-y-pocos-tienen-empleo-fijo-369348>

Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414.

Pagán, J. B., Rus, T. I., & Sánchez, B. E. R. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 353-368.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España:
<https://books.google.com.co/books?id=VYlbqdLsrzUC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Pantano, L., Núñez, B. y Arenaza, A. (2012). *¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Investigación, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Lugar.

- Pastor, C., Zubillaga del Río, A., & Sánchez Serrano, J. M. (2015). *Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118309>.
- Pérez, M. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>
- Porras, J. (2010). *El valor de la Educación Intercultural*. Madrid Editorial Visión Libros.
- Puigdellívol, I. (2004). *Actas del Seminario sobre la Escuela Inclusiva, Curso 2003-2004*. Universitat de Barcelona: documento inédito.
- Quiroga, A. (2014). *Observatorio de Educación. Definición de Aula Invertida. Politécnico Gran Colombiano*. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=69485>
- Ralero, F. (2020). *Mentalidad Efectiva: La ciencia de la mente y la lógica de un estratega, unidas para mejorar tu vida y tus resultados*. Letras Creativas Editorial. <https://www.goodreads.com/book/show/55878410-mentalidad-efectiva>
- Ramírez, Á. I. (2007). *Pedagogía para aprendizajes productivos: Proyectos pedagógicos productivos y desarrollo territorial*. Ecoe Ediciones.
- República de Colombia. (2013) *Ministerio de salud y protección social*. Resolución 008430 de 1993. Normas para la Investigación en Salud.

- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, Foro de Vida Independiente*
http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/pdf/diversidad_funcional.pdf
- Romero, R & Lauretti, P (2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en latinoamérica.* <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603319.pdf>
- Rosales, J. (2007). *Estrategias didácticas. Universidad Nacional Autónoma de México.*
<http://www.formaciondocente.com.mx/PublicacionesPedagogicas/Articulos/Estrategias%20Didacticas.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Batista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación.* (6ta ed.). México: McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, SA DE CV.
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2013). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product.* *Routledge.*
- Segura Castillo, M. A. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación, 42(1), 118-137.*
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica, (55), 14-20.*
<https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Sepúlveda, F., & Rajadell, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. Didáctica General para Psicopedagogos.* Madrid: Eds. de La UNED, 1-35.

- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18 (78), 115-141. ISSN: 1665-2673. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179462782007>
- Soto-Cornejo K. L. & Martínez-Ravanal. (2009). *Representaciones Sociales de una Comunidad de Docentes de Rengo Acerca de los Alumnos con Discapacidad y su Integración al Aula Común: Un Estudio de Caso*. [Tesis de Maestría. Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105751/Representaciones-sociales-de-una-comunidad-de-docentes.pdf?sequence=3>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Tenorio, S. (2007). *Las Representaciones Sociales de Profesores Básicos de las Comunas De Ñuñoa y Macul acerca de la Integración Escolar*. [Tesis Doctoral no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile], Santiago de Chile.
- Torres, A. C. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la educación*, 4(8), 3-16.
- UAI. (2017) *Unidad de Atención Integral. Línea de Caracterización y Evaluación Psicopedagógica*. Alcaldía de Medellín. <https://medellin.edu.co/unidad-de-atencion-integral/documentos/boletines/638-05-li-nea-de-caracterizacio-n-y-evaluacio-n-institucional/file>
- UNESCO. (2008). *Aprender a vivir juntos*. Ginebra, Suiza: ATAR Roto Prsse S.A.

- UNESCO, (2011), *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*.
- Velasco, M. (2015). *Educación inclusiva para las personas con discapacidad de la Pontificia Universidad Javeriana Cali* (Doctoral dissertation, Tesis para obtener el título de Comunicadora, Departamento de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia).
- Verdugo, M. (2002). *Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental*.
http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3050/analisis_definicion_discapacidad_intelectual_asociacion_americana_sobre_retraso_mental.pdf?sequence=1&rd=0031493269882652
- Videa-de los Angeles, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 101-122.
- Vivas-Tesón, I. (2011). La convención ONU de 13 de diciembre de 2006: impulsando los derechos de las personas con discapacidad. *Comunitania. Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 1, 113-128.
- Zapata, L. A. F., García, M. S. O., & Tabera, J. T. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión & Desarrollo*, 6(2), 4-14.

Anexos

Anexo 1. Ficha resumen para caracterización de habilidades productivas (validado).

| FICHA RESUMEN CARACTERIZACIÓN DE HABILIDADES PRODUCTIVAS EN ESTUDIANTES CON BARRERAS DE APRENDIZAJE INTELECTUAL Y MENTAL PSICOSOCIAL DEL GRADO SÉPTIMO EN LA I.E. JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ BARRIO MANRIQUE | | |
|---|--|--|
| Estudiante: | | |
| Diagnóstico: | Edad: | Género: |
| Composición familiar: | | |
| INSTRUCCIONES PARA DILIGENCIAR Por medio de la siguiente ficha resumen se pretende caracterizar habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje Intelectual y Mental Psicosocial del grado séptimo de la I.E. José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín. Se trata de una secuencia de 4 categorías que al ser diligenciadas de manera sintética en cada una de sus dos primeras subcategorías, permitirá cruzar la información presente en las siete dimensiones que componen la valoración psicopedagógica con el fin de inferir en la tercera casilla las habilidades productivas presentes en el estudiante teniendo en cuenta las orientaciones planteadas. Los resultados de este instrumento serán usados solamente con fines investigativos. | | |
| CARACTERIZACIÓN Y EVALUACIÓN | COMPETENCIA Y PROPÓSITO FORMADOR | HABILIDAD PRODUCTIVA |
| ESCUELA Se incluyen todas aquellas metas y finalidades que debe lograr el estudiante en su proceso de aprendizaje, así como las adaptaciones que resultan más apropiadas | SABER Percepción de maestros, con respecto al rendimiento del estudiante en términos de las siguientes capacidades: atención, razonamiento, memoria, lectura, escritura, | ACTIVISMO CREATIVO <i>(Desarrollo de inteligencias individuales y colectivas).</i> |

| | | |
|---|---|--|
| para cada una. - <i>Dimensión: Metas de aprendizaje.</i> | comunicación y dominio de contenidos. - <i>Dimensión: Habilidades intelectuales.</i> | |
| | | |
| <p>FAMILIA</p> <p>Datos generales del estudiante, su familia, cuidadores y todo aquello relevante al entorno inmediato en el que vive, igualmente sobre situaciones difíciles que haya enfrentado la familia. - <i>Dimensión: Contexto y vida familiar.</i></p> | <p>HACER</p> <p>Habilidades conceptuales, sociales y prácticas que son indispensables para una vida autónoma e independiente (puede estimar cuánto le lleva una actividad concreta, sabe de reglas, normas y cuidado personal). - <i>Dimensión: Conducta adaptativa y desarrollo personal.</i></p> | <p>EMPRENDIMIENTO SOCIOEDUCATIVO</p> <p><i>(Elementos para el desarrollo de autonomía, responsabilidad y compromiso).</i></p> |
| | | |
| <p>PERSONAL</p> <p>Diagnóstico del estudiante o informe que respalde cómo se apoya al estudiante con medicamentos o servicios terapéuticos externos (neuropsicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, psiquiatría). - <i>Dimensión: Salud y bienestar físico.</i></p> | <p>SER</p> <p>Información sobre la autoestima del estudiante, la percepción que tiene sobre su propia vida, la ausencia (o presencia) de sentimientos negativos con respecto a quién es, lo que ha logrado y lo que no. - <i>Dimensión: Bienestar emocional.</i></p> | <p>MENTALIDAD EFECTIVA</p> <p><i>(Formas pre-activas de pensar y la producción de la experiencia de vida).</i></p> |
| | | |
| <p>SOCIEDAD</p> <p>Con qué apoyos comunitarios y de familia extensa cuenta, y si se siente parte activa (o</p> | <p>CONVIVIR</p> <p>En esta dimensión es esencial reconocer las redes y los grupos en los que el</p> | <p>TRABAJO COLABORATIVO</p> |

| | | |
|--|---|---|
| no) de la vida en sociedad. - <i>Dimensión Inclusión social.</i> | estudiante participa, cómo se desenvuelve en estos. - <i>Dimensión: Participación.</i> | <i>(Criterios de valoración ética y convivencia ciudadana).</i> |
| | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de (Chavez & López, 2009, p. 128), (Ministerio de Educación de Colombia, 2017, p. 57-60) & (Ramírez, 2007, p. 80).

Anexo 2. Instrumento para recolección de información entrevista semiestructurada (validado).

| ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EL ROL DE LA FAMILIA EN EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PRODUCTIVAS EN ESTUDIANTES CON BARRERAS DE APRENDIZAJE INTELECTUAL Y MENTAL PSICOSOCIAL DEL GRADO SÉPTIMO EN LA I.E. JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ BARRIO MANRIQUE | | |
|---|---|---------|
| Estudiante: | Edad: | Género: |
| Diagnóstico: | Acudiente y parentesco: | |
| INSTRUCCIONES PARA LA ENTREVISTA <p>Por medio de la presente entrevista se pretende indagar el rol del acudiente en la interacción familia-escuela y en el vínculo escuela-familia, para el fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje Intelectual y Mental Psicosocial del grado séptimo de la I.E. José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín. Se trata de una secuencia de 10 preguntas abiertas agrupadas en 5 categorías que exploran la relación familia-escuela, con el fin de establecer más adelante interacciones y vínculos que beneficien la integración de estrategias didácticas a partir del rol familiar.</p> <p>La entrevista se debe realizar a partir de los siguientes pasos:</p> <p>1. Explicar e informar sobre el proceso de la entrevista / 2. Obtener un consentimiento informado para asegurar que el entrevistado se sienta cómodo hablando y entienda qué sucederá posteriormente / 3. Permitir que el entrevistado describa las respuestas sin interrupción y alentar a que explique su punto de vista / 4. Documentar con mucho detalle la información recopilada para luego ser analizada.</p> <p>Los resultados de este instrumento serán usados solamente con fines investigativos.</p> | | |
| 1. APOYO FAMILIAR Y EDUCACIÓN DE CALIDAD | | |
| Demandas de la escuela a la familia | Vínculo de la escuela a la familia | |
| Apoyo familiar en demandas escolares: <i>Fortalecimiento en casa de los procesos académicos, donde la escuela no</i> | Pregunta 1.1: ¿De qué manera apoya al estudiante en su proceso de formación escolar y qué tipo de actividades | |

| | |
|--|--|
| <i>sea una institución de cuidado y asistencia. Generar niveles de autonomía evitando la sobreprotección.</i> | académicas desarrolla el joven de manera autónoma en casa? |
| Demandas de la familia a la escuela | Interacción de la familia a la escuela |
| Educación de calidad: <i>Preparación docente e institucional para abordar la discapacidad. Priorizar la formación de habilidades para la vida, propiciando aprendizajes significativos. Reconocer las capacidades de los estudiantes.</i> | Pregunta 1.2: ¿Cree usted que desde el colegio se tienen en cuenta las habilidades de los estudiantes con Barreras de Aprendizaje para generar ajustes que se reflejen en la adquisición de aprendizajes escolares? |
| 2. ACEPTACIÓN DE LA CONDICIÓN Y PROCESO ESCOLAR | |
| Demandas de la escuela a la familia | Vínculo de la escuela a la familia |
| Aceptación de la condición particular de su hijo: <i>En la medida en que hay aceptación, puede darse espacio para conocerla, capacitarse al respecto y crear lazos para apoyar los requerimientos desde la casa.</i> | Pregunta 2.1: ¿Conoce y comprende las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiante en el colegio y de qué manera apoya a los docentes en la superación de esta situación? |
| Demandas de la familia a la escuela | Interacción de la familia a la escuela |
| Programas de formación frente a la discapacidad en relación con el proceso escolar: <i>Articulación con diversas instancias para procesos de capacitación y acompañamiento a las familias.</i> | Pregunta 2.2: ¿Cree usted que es importante participar como acudiente en los espacios de capacitación ofrecidos en el colegio por el docente de apoyo y/o psicólogo, para el acompañamiento en la comprensión de la condición de la discapacidad del estudiante? |
| 3. RESPONSABILIDAD Y FORMACIÓN VOCACIONAL | |
| Demandas de la escuela a la familia | Vínculo de la escuela a la familia |
| Responsabilidad con la familia: <i>Tomar conciencia y generar acciones frente a lo que les compete como familia, no solo delegar todo el peso de lo educativo en la escuela.</i> | Pregunta 3.1: ¿De qué manera logra usted aportar como acudiente en el desarrollo de las actividades escolares del estudiante y cree que la responsabilidad académica recae directamente sobre el núcleo familiar? |

| Demandas de la familia a la escuela | Interacción de la familia a la escuela |
|---|---|
| <p>Formación vocacional: <i>Comprender la promoción y evaluación, no en el marco del cumplimiento de la responsabilidad, sino con miras a plantear proyectos de vida.</i></p> | <p>Pregunta 3.2: ¿Qué piensa usted acerca de los procesos de enseñanza y la evaluación de aprendizajes realizados por los docentes en el colegio y cree que están planteados de acuerdo a las necesidades de los estudiantes con Barreras de Aprendizaje?</p> |
| 4. EMPODERAMIENTO Y ESTABLECIMIENTO DE REDES | |
| Demandas de la escuela a la familia | Vínculo de la escuela a la familia |
| <p>Empoderamiento y búsqueda de apoyos para fortalecer los procesos educativos: <i>Empoderamiento y gestión para el desarrollo de proyectos de vida, “tocar puertas”, abrir oportunidades.</i></p> | <p>Pregunta 4.1: ¿Qué percepción tienen como familia de la aplicación en la vida cotidiana de los conocimientos adquiridos en el colegio y de qué manera aporta usted como acudiente a la construcción del proyecto de vida del estudiante?</p> |
| Demandas de la familia a la escuela | Interacción de la familia a la escuela |
| <p>Escuela puente en el establecimiento de redes: <i>Establecimiento de mecanismos de comunicación de las familias con los docentes y profesionales de apoyo. Fijar en conjunto procesos y metas de aprendizaje.</i></p> | <p>Pregunta 4.2: ¿Describa la forma en que el colegio podría generar espacios de comunicación con los acudientes para establecer procesos conjuntos y metas de aprendizaje que se apliquen a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje?</p> |
| 5. DISCIPLINA Y SOCIALIZACIÓN | |
| Demandas de la escuela a la familia | Vínculo de la escuela a la familia |
| <p>Disciplina y socialización: <i>Implementación y fortalecimiento de pautas básicas de comportamiento, necesarias para beneficiar la interacción social en el ámbito escolar.</i></p> | <p>Pregunta 5.1: ¿Como acudiente qué pautas de comportamiento aporta al estudiante desde el hogar para la interacción social en el ámbito escolar que beneficie el trabajo con otros?</p> |
| Demandas de la familia a la escuela | Interacción de la familia a la escuela |

Socialización: *Permitir la participación en la mayor cantidad de espacios de socialización que brinda la escuela y que en el contexto familiar no se tienen, siempre con un trabajo dirigido y supervisado por los docentes.*

Pregunta 5.2: ¿En qué actividades del colegio a parte de las clases y en qué espacios externos a la institución le gustaría que el estudiante participe de manera activa y por qué?

Fuente: Elaboración propia a partir de (Pantano, Núñez & Arenaza, 2012, p. 141) & (Manjarrés, León & Gaitán, 2015, p. 46) citado en (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 173-175).

Anexo 3. Instrumento para recolección de información del grupo focal.

| GRUPO FOCAL EL ROL DEL DOCENTE EN EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PRODUCTIVAS EN ESTUDIANTES CON BARRERAS DE APRENDIZAJE INTELECTUAL Y MENTAL PSICOSOCIAL DEL GRADO SÉPTIMO EN LA I.E. JOSÉ ROBERTO VÁSQUEZ BARRIO MANRIQUE | |
|---|-------------|
| Docente participante 1: | Asignatura: |
| Docente participante 2: | Asignatura: |
| Docente participante 3: | Asignatura: |
| Docente participante 4: | Asignatura: |
| Docente participante 5: | Asignatura: |
| INSTRUCCIONES PARA EL GRUPO FOCAL <p>Por medio del presente grupo focal se pretende indagar el rol de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje Intelectual y Mental Psicosocial del grado séptimo de la I.E. José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín. Se trata de una secuencia de 12 preguntas abiertas agrupadas en 4 categorías que se establecen a partir de las habilidades productivas y las pedagogías activas dando como resultado un enfoque de estrategias didácticas.</p> <p>El grupo focal se debe realizar a partir de los siguientes pasos:</p> <p>Bienvenida, se hace el recibimiento de las personas que van a participar y se les explica la dinámica a realizar, adicionalmente se les comenta quienes somos y cuál es el objetivo del encuentro, el registro debe contener el consentimiento informado de cada uno de los participantes, y las respuestas dadas por cada uno de estos serán consignadas bien sea en formato de audio y/ video, despedida, al finalizar con la sesión del grupo focal agradecemos la intervención a los participantes y se procede con el análisis a realizar en el tema de estudio.</p> <p>Los resultados de este instrumento serán usados solamente con fines investigativos.</p> | |

| 1. INCLUSIÓN PARTICIPATIVA | |
|---|--|
| <p>Debe partir de un análisis real de los procesos donde se involucren todos los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la inclusión se convierte en una experiencia donde todos los participantes se manifiestan de manera activa y dinámica.</p> | |
| Habilidad productiva | Pedagogía activa |
| <p>Activismo creativo: Hiper autenticidad de lo que se propone, ideas, acciones o actividades cuya intención es efectuar un cambio en el entorno, haciendo cosas inspiradoras que parten de un problema real.</p> | <p>Aula Invertida: Espacio de aprendizaje colectivo mediante ambientes de aprendizaje dinámicos e interactivos, donde el docente guía a los estudiantes a medida que participan creativamente en el tema.</p> |
| Preguntas a propósito de la estrategia didáctica: | |
| <p>Pregunta 1.1: <i>¿Teniendo en cuenta la habilidad productiva denominada ACTIVISMO CREATIVO cómo la fortalecerían desde sus asignaturas teniendo en cuenta a estudiantes con Barreras de Aprendizaje?</i></p> | |
| <p>Pregunta 1.2: <i>¿Desde sus experiencias como docentes creen ustedes que se pueda trabajar con estudiantes con Barreras de Aprendizaje aplicando la pedagogía activa conocida como AULA INVERTIDA y de qué forma lo harían?</i></p> | |
| <p>Pregunta 1.3: <i>¿En su papel como docentes y desde sus asignaturas de qué manera han trabajado la INCLUSIÓN PARTICIPATIVA como estrategia didáctica y en qué medida han integrado a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje?</i></p> | |
| 2. PARTICIPACIÓN ACTIVA | |
| <p>Requiere la implementación de estrategias efectivas que vayan más allá de un contenido escolar, que ayuden a satisfacer las necesidades de los estudiantes y estos se conviertan en protagonistas dinámicos del proceso educativo.</p> | |
| Habilidad productiva | Pedagogía activa |
| <p>Emprendimiento socioeducativo: Es la clave para que los estudiantes sean capaces de innovar, crear y adaptarse</p> | <p>Aprendizaje basado en retos - ABR: Los estudiantes toman las riendas de sus aprendizajes a través de</p> |

| | |
|---|---|
| a los cambios, asimismo exhiben actitudes de iniciativa, creatividad, confianza y responsabilidad. | actitud crítica, reflexiva y cívica, desde la curiosidad lo que conlleva a buscar soluciones a un problema planteado. |
| Preguntas a propósito de la estrategia didáctica: | |
| <p>Pregunta 2.1: <i>¿Teniendo en cuenta la habilidad productiva denominada EMPRENDIMIENTO SOCIOEDUCATIVO cómo la fortalecerían desde sus asignaturas teniendo en cuenta a estudiantes con Barreras de Aprendizaje?</i></p> <p>Pregunta 2.2: <i>¿Desde sus experiencias como docentes creen ustedes que se pueda trabajar con estudiantes con Barreras de Aprendizaje aplicando la pedagogía activa conocida como APRENDIZAJE BASADO EN RETOS - ABR y de qué forma lo harían?</i></p> <p>Pregunta 2.3: <i>¿En su papel como docentes y desde sus asignaturas de qué manera han trabajado la PARTICIPACIÓN ACTIVA como estrategia didáctica y en qué medida han integrado a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje?</i></p> | |
| 3. INTERDEPENDENCIA POSITIVA Cuando el estudiante comprende y siente que el éxito en las tareas solo es alcanzable si cada miembro del equipo tiene éxito, lo cual mejora la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y refuerza la esencia del trabajo cooperativo. | |
| Habilidad productiva | Pedagogía activa |
| Mentalidad efectiva: La capacidad para eliminar barreras mentales, trazarse metas y enfocarse a lograrlas trabajando con el apoyo de las personas correctas, generando estructuras sólidas de vida. | Aprendizaje colaborativo: Estudiantes trabajan juntos para aprender y son ellos los responsables de su aprendizaje, creando una renovación de los roles tanto de profesores como de alumnos. |
| Preguntas a propósito de la estrategia didáctica: | |
| <p>Pregunta 3.1: <i>¿Teniendo en cuenta la habilidad productiva denominada MENTALIDAD EFECTIVA cómo la fortalecerían desde sus asignaturas teniendo en cuenta a estudiantes con Barreras de Aprendizaje?</i></p> | |

Pregunta 3.2: *¿Desde sus experiencias como docentes creen ustedes que se pueda trabajar con estudiantes con Barreras de Aprendizaje aplicando la pedagogía activa conocida como APRENDIZAJE COLABORATIVO y de qué forma lo harían?*

Pregunta 3.3: *¿En su papel como docentes y desde sus asignaturas de qué manera han trabajado la INTERDEPENDENCIA POSITIVA como estrategia didáctica y en qué medida han integrado a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje?*

4. INTEGRACIÓN SOCIAL

Es un proceso continuo que se inicia desde el entorno familiar con el fin de incorporar al individuo con Barreras de Aprendizaje a la vida escolar, social y laboral. Es entonces válida, cuando las necesidades generales de las personas con discapacidad en un aula regular y las específicas en su interacción con el docente sean satisfechas.

Habilidad productiva

Pedagogía activa

Trabajo colaborativo: Constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que motiva a los estudiantes a construir juntos, conjugar esfuerzos, talentos y competencias que les permitan lograr metas integrales.

Aprendizaje basado en proyectos - ABP: Implementación de actividades escolares a través de proyectos que posibilitan conectar los contenidos con los intereses del estudiante, mediante componentes transversales.

Preguntas a propósito de la estrategia didáctica:

Pregunta 4.1: *¿Teniendo en cuenta la habilidad productiva denominada TRABAJO COLABORATIVO cómo la fortalecerían desde sus asignaturas teniendo en cuenta a estudiantes con Barreras de Aprendizaje?*

Pregunta 4.2: *¿En su papel como docentes y desde sus asignaturas de qué manera han trabajado el APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS ABP como estrategia didáctica y en qué medida han integrado a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje?*

Pregunta 4.3: *¿Desde sus experiencias como docentes creen ustedes que se pueda trabajar con estudiantes con Barreras de Aprendizaje aplicando la pedagogía activa conocida como INTEGRACIÓN SOCIAL y de qué forma lo harían?*

Anexo 4. Consentimiento informado para ficha resumen.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente estudio, avalado por la Coordinación de Investigación de la Facultad Humanidades y Educación, está a cargo de los estudiantes Miguel Angel Amortegui González, Khateryn Brigeth Guerrero Acosta, Carlos Andrés Ortiz Torres del programa especialización en investigación e innovación educativa, bajo la dirección de la docente Marta Sahagún Navarro.

El propósito de este trabajo parte con el objetivo de *Analizar estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje del grado séptimo de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín.*

A través de este documento, se invita a ACUDIENES y/o PADRES DE FAMILIA en representación del estudiante menor de edad _____ a participar de forma voluntaria y gratuita en este estudio, teniendo en cuenta que la información registrada se usará de manera confidencial, con fines exclusivos de investigación. Sus nombres NO serán visibilizados.

Los resultados y conclusiones del proyecto estarán a su disposición, si así lo solicita, mediante el correo electrónico: miguel.amortegui@cecar.edu.co, khateryn.guerrero@cecar.edu.co, carlos.ortiz@cecar.edu.co.

La participación en el cumplimiento del instrumento sobre ficha resumen supone la aceptación de los términos aquí expuestos.

Gracias por su atención.

Nombre/s y apellido/s del participante: _____

Cédula: _____

Firma del participante: _____

Anexo 5. Consentimiento informado para entrevista semiestructurada.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente estudio, avalado por la Coordinación de Investigación de la Facultad Humanidades y Educación, está a cargo de los estudiantes Miguel Angel Amortegui González, Khateryn Brigeth Guerrero Acosta, Carlos Andrés Ortiz Torres del programa especialización en investigación e innovación educativa, bajo la dirección de la docente Marta Sahagún Navarro.

El propósito de este trabajo parte con el objetivo de *Analizar estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje del grado séptimo de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín.*

A través de este documento, se invita a los ACUDIENES y/o PADRES DE FAMILIA a participar de forma voluntaria y gratuita en este estudio, teniendo en cuenta que la información registrada se usará de manera confidencial, con fines exclusivos de investigación. Sus nombres NO serán visibilizados.

Los resultados y conclusiones del proyecto estarán a su disposición, si así lo solicita, mediante el correo electrónico: miguel.amortegui@cecar.edu.co, khateryn.guerrero@cecar.edu.co, carlos.ortiz@cecar.edu.co.

La participación en el cumplimiento de la entrevista semiestructurada supone la aceptación de los términos aquí expuestos.

Gracias por su atención.

Nombre/s y apellido/s del participante: _____

Cédula: _____

Firma del participante: _____

Anexo 6. Consentimiento informado para grupo focal.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente estudio, avalado por la Coordinación de Investigación de la Facultad Humanidades y Educación, está a cargo de los estudiantes Miguel Angel Amortegui González, Khateryn Brigeth Guerrero Acosta, Carlos Andrés Ortiz Torres del programa especialización en investigación e innovación educativa, bajo la dirección de la docente Marta Sahagún Navarro.

El propósito de este trabajo parte con el objetivo de *Analizar estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje del grado séptimo de la Institución Educativa José Roberto Vásquez Barrio Manrique de Medellín.*

A través de este documento, se invita a los DOCENTES a participar de forma voluntaria y gratuita en este estudio, teniendo en cuenta que la información registrada se usará de manera confidencial, con fines exclusivos de investigación. Sus nombres NO serán visibilizados.

Los resultados y conclusiones del proyecto estarán a su disposición, si así lo solicita, mediante el correo electrónico: miguel.amortegui@cecar.edu.co, khateryn.guerrero@cecar.edu.co, carlos.ortiz@cecar.edu.co.

La participación en el cumplimiento del grupo focal supone la aceptación de los términos aquí expuestos.

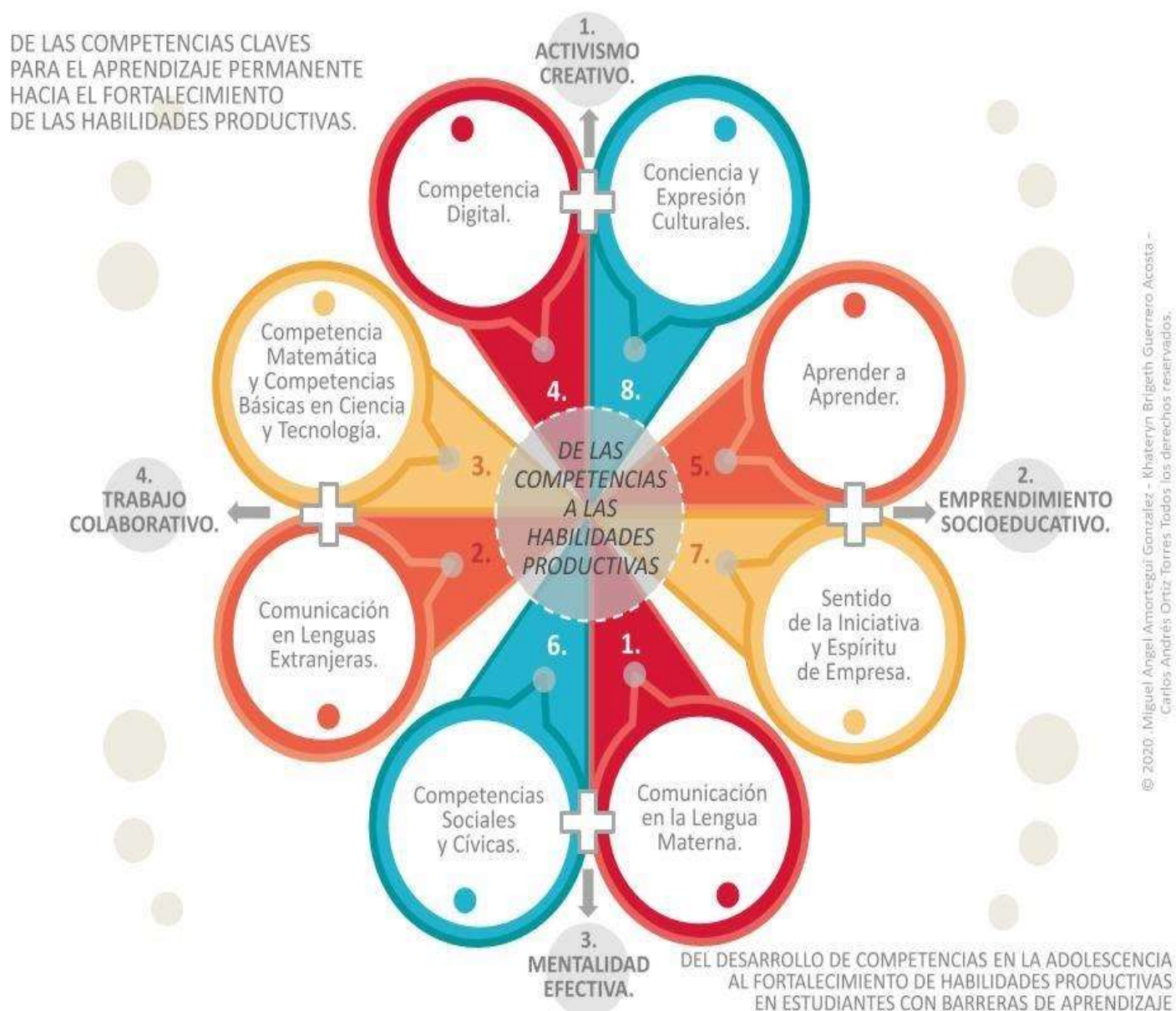
Gracias por su atención.

Nombre/s y apellido/s del participante: _____

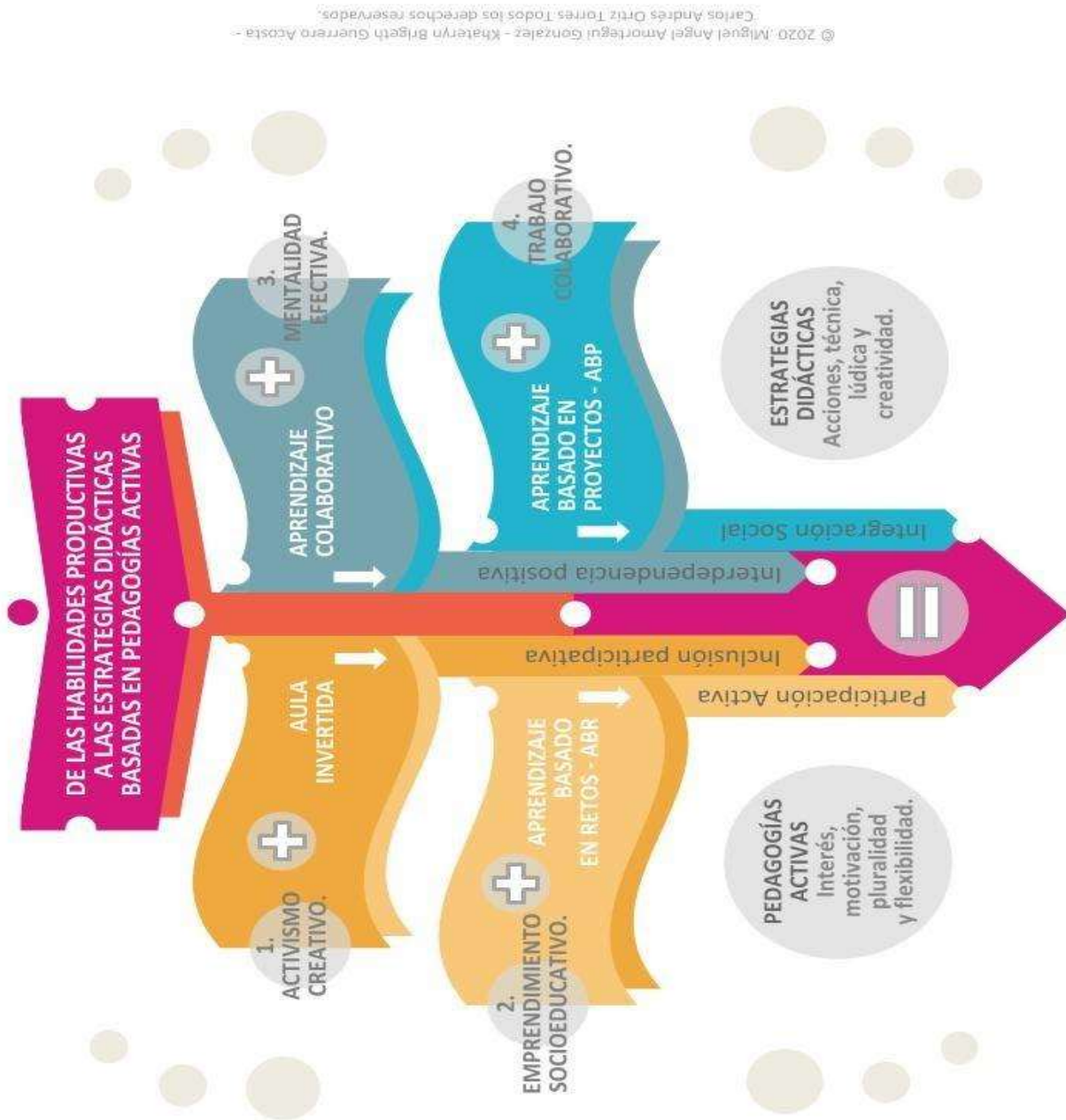
Cédula: _____

Firma del participante: _____

Anexo 7. Esquema: De las competencias claves para el aprendizaje permanente hacia el fortalecimiento de las habilidades productivas.



Anexo 8. Esquema: De las habilidades productivas a las estrategias didácticas basadas en pedagogías activas.



Anexo 9. Esquema: Propuesta para la integración de estrategias didácticas en el fortalecimiento de habilidades productivas en estudiantes con Barreras de Aprendizaje.

