

# LA PRAXIS DOCENTE CON ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA SECCIÓN PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN EL MUNICIPIO DE MARINILLA, ANTIOQUIA (COLOMBIA)<sup>1</sup>

Sarita Castaño Otálvaro<sup>2</sup>

## Resumen

Pensar en la praxis docente deviene en un ejercicio práctico que involucra visiones teóricas (filosóficas y pedagógicas) que permiten a los docentes implementar de determinadas maneras las estrategias de enseñanza que hacen posible la transmisión de sus saberes, teniendo en cuenta las posibilidades y dificultades que esto presente. Esta investigación de carácter cualitativo logra recoger por medio de entrevistas semiestructuradas y observación participante una serie de datos que permite analizar cuáles son los principios que orientan la práctica educativa con estudiantes en situación de discapacidad a un grupo de maestros de una institución educativa de carácter público en el departamento de Antioquia (Colombia). Los hallazgos mostraron que los maestros orientan sus prácticas usando estrategias de enseñanza que implican el uso del espacio y de la interacción con los otros sujetos, tales como un lugar específico en el aula, la familia y un par académico. También, relacionando su praxis con la necesidad de que se implementen programas de desarrollo profesional docente que fortalezcan su quehacer. Se concluye instando a que las políticas educativas legislen en torno del diseño e implementación de programas que fortalezcan el rol profesional de los docentes.

**Palabras clave:** práctica educativa, discapacidad, desarrollo profesional docente.

## Abstract

Thinking of teaching praxis becomes an exercise that involves practical philosophical views that make teachers implement in certain ways teaching strategies that make possible the transmission of their knowledge, considering the possibilities and difficulties that this presents. This qualitative research manages to collect through semi-structured interviews and participant observation a series of information that allows to

---

<sup>1</sup> Este artículo de es el resultado de un proceso de investigación realizado para optar al título de Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente.

<sup>2</sup> Licenciada en Lenguas Extranjeras. Correo: [sarita.castano7909@uco.edu.co](mailto:sarita.castano7909@uco.edu.co)

reveal what are the principles that guide educational practice with students in a situation of disability to a group of teachers from a public educational institution in the department of Antioquia (Colombia). The findings showed that teachers orient their practices using teaching strategies that involve the use of space and interaction with other subjects, such as a specific place in the classroom, the family, and an academic pair. Also, relating their practice with the need to implement teacher professional development programs that strengthen their work. It concludes by urging that educational policies legislate around the design and implementation of programs that strengthen the professional role of teachers.

**Keywords:** educational practice, disability, teacher professional development.

### **Introducción**

La política educativa actual de Colombia presenta el acceso a la educación inclusiva como un derecho de todos, sin distinción alguna. El Estado ha venido defendiendo con mayor ahínco este derecho desde el año 2007 con la puesta en marcha de la Revolución Educativa de acuerdo con las declaraciones de educación para todos y de los derechos ganados para la población en condición de discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2565 de 2003). De este modo, se da una progresión en la implementación de metodologías, estrategias y acciones encaminadas a la materialización del derecho a la educación, adoptando como base los pilares de equidad social (Gewirtz, 2006).

Teniendo en cuenta la educación como derecho fundamental, una gran cantidad de colegios e instituciones han acogido las políticas de educación inclusiva para hacer de la escuela un escenario que fomente el proceso de convivencia en la diversidad por medio de la institucionalización de prácticas educativas inclusivas: proyectos, programas, estrategias y acciones colectivas encaminadas a garantizar el acceso y participación a los aprendizajes

de todos los estudiantes con el desarrollo de condiciones físicas y sociales, en las que las capacidades sean el centro del desarrollo de los sujetos.

Para el caso de esta investigación, el contexto es la Institución Educativa Román Gómez (en adelante IERG) perteneciente al sector oficial, ubicada en el casco urbano del municipio de Marinilla. Esta institución, en la última década, ha sido considerada por la comunidad misma como una institución inclusiva, una escuela de puertas abiertas a la diversidad y con mayor apertura a la discapacidad. De igual forma, ha sido reconocida por su alta calidad académica y por su calidad humana y social, dando como resultado que, debido a lo anteriormente mencionado, los ingresos de estudiantes en situación de discapacidad se incrementaran significativamente, específicamente en el año 2020 la institución educativa contaba con 22 niños en situación de discapacidad, distribuidos en los grados de preescolar a quinto, en el año 2021 contaba con 32 estudiantes en situación de discapacidad, en el año 2022 con 41 y en el presente año se cuenta con 68 estudiantes con situación de discapacidad, lo cual representa un notorio incremento de esta población en la institución.

En esta institución educativa los grupos tienen un número de estudiantes que oscilan entre los 38 y los 45 estudiantes cada uno, donde es habitual hallar 4 o más de ellos con diagnóstico especializado o distintas situaciones de discapacidad, bien sea trastornos de la conducta y el comportamiento, hiperactividad y déficit de atención, Síndrome de Down, trastorno del espectro autista, o discapacidad motora, los cuales sin duda alguna requieren de especial apoyo y acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

La preocupación más latente (el problema que desencadenó este estudio) se orienta hacia la praxis de los docentes sobre los procesos de enseñanza que deben llevar con los

estudiantes en situación de discapacidad, de donde surgen preguntas tales como: *¿qué le pongo a hacer a ese niño? ¿qué hago para mantenerlo ocupado? ¿será que le pongo una ficha de primero que tengo por ahí?* Las cuales son preguntas que como maestra me he planteado en todo mi ejercicio docente. Estas situaciones generan docentes que manifiestan apatía, pereza, frescura y/o falta de compromiso a la hora de tener en el aula de clase los estudiantes en situación de discapacidad y es por eso que tienden a realizar lo que el argot popular suele llamar “actividades de relleno”, las cuales solo incrementan las situaciones de exclusión y aumentan los índices de bajo rendimiento académico, pues dichas actividades no se planean teniendo en cuenta el grado, edad, diagnóstico y nivel de complejidad a la hora de su aplicación en el aula de clase.

Por otro lado, la pertinencia e importancia del desarrollo de esta investigación está estrechamente relacionada con el objetivo de las políticas educativas en torno de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (de ahora en adelante MEN) y que apunta a la formulación de orientaciones inclusivas para las prácticas docentes con estudiantes en situación de discapacidad en tres ámbitos específicos, i: la indagación, es decir, el cuerpo docente de la institución y quienes son los que a diario ejercen su labor con esta población y quienes son parte fundamental en este proceso investigativo, además quienes darán uso a las orientaciones inclusivas propuestas a partir de los hallazgos del estudio; ii: para la comunidad educativa en la cual se circunscribe, pues tanto los estudiantes como padres de familia recibirán los procesos adaptados con la pertinencia del caso; iii: la favorabilidad e impacto en la investigación en el marco de la Maestría en Educación.

Dicho lo anterior, este estudio se planteó una pregunta de investigación que se enfrenta a la pregunta por cuáles son los principios orientadores de las prácticas docentes con

estudiantes en situación de discapacidad de la sección primaria de la IERG del municipio de Marinilla, Antioquia (Colombia). Lo que a su vez implica, entonces, analizar los principios orientadores en pro de la interacción de los estudiantes en situación de discapacidad y las prácticas docentes de este mismo contexto. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de la sección primaria de la institución educativa y observación participante para recolectar los datos.

### **Marco legal de la educación inclusiva**

La *educación inclusiva* es un enfoque que ha venido ganando gran relevancia; desde las Naciones Unidas se propone la Educación para todos, donde se da respuesta al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual se busca garantizar “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2023) a partir de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la creación de apoyos pertinentes. A nivel nacional e internacional, existe un marco legal protector y promotor de la educación inclusiva que la configuran como derecho. Sin embargo, la llegada a este punto no ha sido un proceso lineal, pues, tanto las formas para comprender las diferencias que configuran el término “todos”, como las formas de relacionarse entre las diferencias, han variado a lo largo de la historia (García, 2020).

Ahora bien, la Ley General de Educación de Colombia o Ley 115 (en adelante LGE) indica que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994). Esto apunta al reconocimiento de la

educación como un derecho y, luego, como un proceso inacabado donde debe primar la integración de elementos que vayan en dirección de la dignidad humana.

En la misma línea , la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad considera la educación como “un derecho ineludible que los Estados deben asegurar para esta población” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], C24 de 2006) y la misma LGE se ha estructurado en torno a la concepción de la educación como un servicio social que responde a los intereses y necesidades de las personas; en el Título III, Artículo 46, enfatiza en la modalidad de atención educativa para población con discapacidad y con talentos excepcionales (Ley 115, 1994).

Por su parte, la Ley 361 de 1997, para la integración de las personas con limitaciones, la asistencia y la protección necesaria, ratifica, en el Capítulo II, el deber del Estado de garantizar el acceso a la educación, en todos los niveles, sin discriminación alguna, en aulas regulares, adoptando las acciones pedagógicas necesarias para su integración social y académica.

La ley en torno a la inclusión educativa es la Ley 1618 de 2013, la cual señala las disposiciones garantes de los derechos que tienen las personas en situación de discapacidad. Esta ley menciona en su artículo 11 el derecho a la educación de las personas con discapacidad fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Del mismo modo, cita una serie de aspectos que denotan el reconocimiento de las personas con discapacidad, los cuales van generando la idea de crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de la discapacidad.

Bajo esta mirada, las personas en situación de discapacidad son reconocidas como sujetos de derecho, haciendo hincapié en su integración en los establecimientos educativos oficiales y privados; esto resulta también ser garante de la asignación de recursos para su atención educativa, orientando y acompañando a los establecimientos educativos para que adapten sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad (Ley 1618, 2013). Además, el documento de *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* (Ministerio de Educación Nacional, 2017), señala que no es necesario dedicar únicamente los esfuerzos del proceso educativo de los estudiantes en situación de discapacidad a asuntos académicos, sino que debe primar el entorno social. Así, este cambio de perspectiva permite a los estudiantes en situación de discapacidad poder escolarizarse en instituciones educativas formales y no solo en centros especializados, aparte de que sean consideradas dignas y merecedoras de atención, protección y cuidado.

Asimismo, el decreto 1421 de 2017 reglamentario de la Ley 1618, establece la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, educación básica y media. Sin embargo, este decreto cubre únicamente a las personas con discapacidad, pues reglamenta el artículo 11 de la Ley 1618, por tanto, no abarca ni la categoría general de Educación Inclusiva, ni la población con capacidades y talentos excepcionales.

Finalmente, este decreto establece que el MEN será quien fije los lineamientos normativos, administrativos, pedagógicos y técnicos para la educación inclusiva en los

diferentes niveles educativos, ya que propone como objetivo de la educación inclusiva o educación para todos, que los estudiantes con discapacidad participen y aprendan con los demás estudiantes de su edad en los mismos espacios y actividades y que será el docente de aula quien se encargue de realizar los diseños y adecuaciones que considere pertinentes, contando para ello de un docente de apoyo. (Decreto 1421, 2017). Con esto, el Gobierno fortalece la mirada hacia la educación inclusiva de las personas con discapacidad en todo el país y ajustándose a la Convención de Discapacidad de la ONU.

### **Principios que orientan la praxis educativa**

El término *praxis educativa* se refiere a visiones teóricas (filosóficas y pedagógicas) con base en las cuales los docentes ejecutan sus saberes involucrando determinado tipo de herramientas, estrategias y métodos con el objetivo de implementar los planes curriculares de los centros educativos y las instituciones escolares donde llevan a cabo procesos de formación (Castro, Saldaña y Bustamante, 2022).

Dada la naturaleza filosófica y epistemológica de este acto, discutir y buscar maneras en las que el quehacer académico se convierta en reflexivo y crítico de las realidades y fenómenos sociales se hace imprescindible, en el sentido de que, así, el docente adquiere solidez en su saber disciplinar y está atento a toda incidencia sociocultural o externa, generando discusiones sobre su ejercicio de aula y creando propuestas de integración en coherencia con las debidas competencias que puedan contribuir a la mejora de su quehacer.

Los siguientes autores han escrito sobre los principios que orientan la praxis educativa (García 2020; Hoffman, et.al, 2022; Mejía-Rodríguez, 2021; Izquierdo-Montero

& García-Gutiérrez, 2021) y su pensamiento ha influenciado en la construcción epistemológica de algunas tradiciones de pensamiento como las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2011), o los estudios culturales decoloniales (Mignolo, 2008; Quijano, 2015; Castro-Gómez, 2015; Dussel, 2007; Walsh, 2008). Así, estas tradiciones de pensamiento influyen en la praxis educativa en la medida que los docentes van dando dirección en su aula de clase a unos principios epistemológicos que los guían en relación con la inclusión y la diversidad. Además, se han destacado importantes autores en el ámbito de la pedagogía como Dewey (1974), quien en su obra *Democracia y educación* aborda el principio de la integralidad y la relevancia del proceso educativo para la vida en sociedad. Morin (2000), que en su obra "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", destaca la importancia de la formación integral y la transdisciplinariedad en el proceso educativo.

Así pues, en la perspectiva de esa creación epistemológica se han descrito algunos de los principios que orientan la praxis educativa y que se enlazan con los objetivos de este trabajo de investigación tales como los que describen Villegas, Hidalgo y Amaya (2019):

1. El principio de la integralidad: considera que el proceso educativo debe abordar el desarrollo integral de la persona, teniendo en cuenta aspectos físicos, emocionales, sociales y cognitivos.
2. El principio de la flexibilidad: implica la adaptación del proceso educativo a las características y necesidades de los estudiantes, considerando sus ritmos, estilos de aprendizaje y contextos culturales.

3. El principio de la participación: fomenta la participación de los estudiantes en el proceso educativo, a través de metodologías participativas y la promoción de la reflexión y el diálogo crítico.
4. El principio de la contextualización: implica la consideración del contexto social, cultural y económico en el que se desarrolla el proceso educativo, buscando que este sea relevante y significativo para los estudiantes.
5. El principio de la equidad: promueve la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad, evitando la discriminación y la exclusión de cualquier tipo.
6. El principio de la formación continua: considera que la educación es un proceso continuo, que se extiende más allá de la educación formal, y que implica el desarrollo de habilidades y competencias para la vida en sociedad.

### **Método**

Esta es una investigación de corte cualitativo, enmarcada en el paradigma hermenéutico- interpretativo (Arráez, Calles y Moreno, 2006; Sandín, 2010), el cual es relevante para el estudio de las relaciones sociales (Flick, 2004) y que deviene de una investigación naturalista, ya explicitada en los trabajos de Guba (1981), Lincoln (1985), Castillo y Vásquez (2003), caracterizada, entre otros aspectos, por la “identificación de la naturaleza profunda de las realidades [y] su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2010, p. 62). Igualmente, parte por reconocer que es posible el acercamiento a la realidad social educativa a través de diferentes técnicas y estrategias de recolección y análisis de datos.



## **Instrumentos y participantes**

En el proceso de recolección de datos, la Institución Educativa y los participantes confirmaron su consentimiento informado a la investigación, garantizando el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, así como su posterior tratamiento.

Por su parte, en esta investigación se establecieron como métodos de recolección de datos la encuesta y la entrevista semiestructurada. En primera instancia se recurre a la observación no participante dada la facilidad para acceder al contexto, puesto que la investigadora es docente de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación.

Después de ello, se inició con una encuesta a 26 docentes de la básica primaria de la I.E Román Gómez, quienes varían en aspectos tales como tiempo laborado en la institución, área o asignaturas que enseña, jornada y tipos de estudiantes. Con la realización de esta encuesta se buscaba conocer más de cerca las prácticas educativas del profesorado y comprender sus perspectivas y acciones en torno a su praxis con estudiantes en situación de discapacidad.

La muestra tuvo un carácter intencional, pues se seleccionaron participantes que cumplieran con ciertas características o criterios: contar con 35 o más estudiantes en el aula y a su vez que tuviera 2 o más de ellos en situación de discapacidad; Cabe destacar que la encuesta sirvió de insumo para la visualización y selección de la muestra intencionada con la cual se llevó a cabo este proceso investigativo.

## **Análisis**

De acuerdo con las fases generales del análisis de contenido cualitativo definidas por Kuckartz (2014), se procedió a realizar una codificación y categorización de los datos textuales completos de forma iterativa y comparativa, reflexionando y dando cuenta de las interpretaciones generadas, aplicando los principios metodológicos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). De acuerdo con estos principios, se compararon las unidades de registro para su clasificación en categorías significativas excluyentes, derivadas de los datos textuales. Seguidamente, estas unidades fueron nuevamente integradas en las categorías emergentes y, finalmente, se establecieron las relaciones categóricas necesarias con el fin de formular la teoría resultante.

En la fase de categorización, los contenidos informativos asociados a estas categorías teóricas se agruparon a través de la comparación constante de los datos (Denzin y Lincoln, 1998), en dos dimensiones categoriales emergentes. Estas categorías emergentes coincidieron con la revisión teórica construida previa a la recolección de los datos. Las razones de aplicación de este modelo a la codificación y categorización de los discursos del alumnado residieron en su capacidad para integrar los niveles de complejidad sobre los objetivos propuestos en esta investigación, con las aplicaciones de Benavot, Braslavsky y Truong (2008). Asimismo, sus transcripciones discursivas cumplieron con las convenciones propuestas por Jefferson (1984).

## **Resultados**

Esta investigación parte de una encuesta realizada a los 26 docentes de la sección primaria de la IERG del municipio de Marinilla, Antioquia (Colombia). Esta encuesta preguntó sobre las condiciones en las que se halla el modelo pedagógico institucional, si existe alguna política o direccionamiento en alguno de sus ejes en torno a los estudiantes en situación de discapacidad, además sobre el proceso de socialización con las familias y sobre las herramientas más usadas por los maestros a la hora de implementar estrategias con estos estudiantes.

A continuación, la tabla 1 muestra los resultados más relevantes de esta encuesta en torno de las condiciones pedagógicas y el modelo curricular institucional.

Tabla 1: respuestas de los docentes en torno a las condiciones pedagógicas institucionales

El 100% de los encuestados reconocen que la IERG no cuenta con un modelo pedagógico en el cual se planteen las estrategias diferenciales para los estudiantes con discapacidad.	El 40% de los docentes manifiestan que sí hay procesos de socialización con las familias en cuanto a la dosificación de las tareas, mientras que el 60% sostiene que al no existir la dosificación no se puede socializar con las familias	Si bien el 65% de los encuestados concuerdan con que algunas veces la institución destina tiempo para atender los estudiantes en situación de discapacidad, el 20% considera que casi siempre.	El 60% de los docentes consideran que la institución NUNCA destina recursos físicos y financieros para garantizar prácticas educativas de calidad a los estudiantes con discapacidad	La institución no cuenta con aula de apoyo para el fortalecimiento de los procesos de los estudiantes en situación de discapacidad
---	--	--	--	--

Asimismo, se les preguntó a los docentes sobre las condiciones de formación que ofrecía la institución educativa o sobre la existencia de programas de formación docente en torno a la atención de los estudiantes en situación de discapacidad, además de las formas en las que elaboraban sus estrategias de enseñanza. La siguiente tabla recoge de manera sintética las visiones del profesorado de este centro educativo en torno a la atención a los estudiantes en situación de discapacidad.

Tabla 2: respuestas de los docentes en torno al desarrollo profesional docente

El 40% de los docentes manifiestan usar al menos una estrategia de práctica inclusiva como DUA, PIAR, adecuación pedagógica	El 60% de los docentes encuestados no poseen una serie de estrategias o metodologías para desplegar en el aula de clase, para dar respuesta a los estudiantes en situación de discapacidad.	El 85% de los docentes encuestados manifiestan que no tienen ningún tipo de formación formal o preparación para atender en sus prácticas educativas a los ECD.	El 90% de los docentes consideran que los ECD deben estudiar en aulas regulares con adaptaciones pedagógicas y con otro tipo de acompañamiento y solo un 10% considera que deberían estudiar en otros centros educativos o centros de atención.
---	---	--	---

Acto seguido, se aplicaron las entrevistas de las cuales han derivado las siguientes tablas de códigos (tabla de códigos 3) para determinar la frecuencia de cada extracto textual de las entrevistas y la observación participante. Se halló con un alto volumen de extractos textuales, que los principios orientadores de las prácticas docentes con estudiantes en situación de discapacidad de la sección primaria de la IERG del municipio de Marinilla, Antioquia (Colombia) giran en torno a dos categorías: i, las interacciones de los estudiantes en situación de discapacidad con lugares y sujetos; ii, el desarrollo profesional docente en torno a la educación especial. A continuación, la que se presenta ilustra y da síntesis al número de veces repetidas (frecuencia) en las que los participantes hicieron alusión a ello.

Tabla 3: frecuencia de repetición de las categorías extraídas de la tabla de códigos

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia de repetición</b>
El desarrollo profesional docente en torno a la atención a la discapacidad.	12
Las interacciones de los estudiantes en situación de discapacidad con los espacios y los sujetos.	9

En la primera se describe el número de veces en que los docentes manifestaron que las estrategias usadas en su praxis buscaban que los estudiantes en situación de discapacidad estuvieran en contacto con otros compañeros de clase, con una ubicación específica en el aula de clase o con algún miembro de su familia. En la segunda, con base en los extractos textuales, las entrevistas y la observación participante, se muestra que los docentes instan con ello a formarse de manera constante para lograr ser asertivos en la planeación de sus clases.

## **Discusión de los resultados**

### **Las interacciones de los estudiantes en situación de discapacidad con el entorno escolar**

El proceso de aprendizaje en el entorno escolar no se limita a la evaluación de contenidos y la revisión del cumplimiento de competencias; en cambio, está influido por la percepción y valoración que los estudiantes tienen sobre las condiciones sociales y los

procesos que han afectado y transformado su comportamiento en la realidad. En la relación educativa, los alumnos pueden evaluar su propio aprendizaje a través de los cambios perceptivos y cognitivos que han identificado como resultado de la interacción con sus docentes, así como de la influencia que sienten que estos han tenido de ellos en sus formas de pensar y actuar (Covarrubias y Piña, 2004).

A su vez, las interacciones con los estudiantes en situación de discapacidad marcan la relevancia de la influencia directa del profesor durante el proceso de enseñanza, en el que su actuación juega un papel crucial en su comportamiento y desarrollo intelectual. Los maestros que adoptan este enfoque son aquellos que expresan sus propias opiniones o ideas, guían las actividades de los estudiantes, critican o proporcionan retroalimentación sobre su comportamiento, y justifican su autoridad y su uso (Postic, 1982). Esto deja ver que estas interacciones tienen una influencia sobre el desarrollo profesional docente en el sentido de que a medida que los estudiantes alcancen ciertos niveles de conocimiento o se logren ciertos objetivos, el profesorado podrá evaluar y reevaluar su praxis en aras de mejorarla (Covarrubias y Piña, 2004).

Por su parte, cuando se indagó a los docentes que participaron de este estudio sobre cuáles eran sus principales estrategias con los estudiantes en situación de discapacidad, sus respuestas se encaminaron a señalar que se hacía uso de las interacciones de estos con lo que les rodeaba, esto es, un lugar específico en el aula, el trabajo con un par académico<sup>3</sup> y distintas herramientas que involucran la gamificación<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> La referencia que se hace en esta investigación sobre un par académico está relacionada con la figura de un compañero de clase que tiene un alto nivel de comprensión de los contenidos escolares que se están trabajando y de este modo, puede nutrir, en este caso, al estudiante en situación de discapacidad.

<sup>4</sup> La gamificación hace referencia al uso del juego o herramientas de entretenimiento para ayudar a implementar distintas estrategias de enseñanza.

De este modo, los maestros van dando cuenta de los principios orientadores para llevar a cabo su praxis con estudiantes en situación de discapacidad. La construcción de una categoría en torno a lo espacial puede, así mismo, convertir los saberes que se han enseñado en experiencias, pues lo espacial entonces se convierte en una dimensión de la experiencia.

En la experiencia el espacio es protagonista, pues tal como señala Muxel (2007) “los lugares permiten la visualización de recuerdos y le dan un marco espaciotemporal a las vivencias, donde han de estar grabadas las huellas de las acciones humanas” (p. 43). En este caso, ese lugar es el aula de clases y cada uno de los lugares que se usan en el proceso de enseñanza. En la entrevista, uno de los participantes indica sobre un estudiante de tercer grado con síndrome de Down:

Bueno, Maximiliano, pues se le está involucrando al trabajo con los demás estudiantes, contamos con un aula que es amplia, está bien decorada, está organizadita, pero pienso que él necesitaría un espacio organizado de otra manera, puesto que para el trabajo con pares necesitaríamos algo como en mesa redonda para que él pudiera interactuar con los demás que fuera más ventilada, más aireada, con más luz. De hecho, el niño se tiene que adaptar a las condiciones del aula en la que estamos todos (Entrevista 1).

En este sentido, el espacio se da como una categoría en la cual los docentes inscriben sus principios orientadores en torno al trabajo con estudiantes en situación de discapacidad. Por ejemplo, en una de las entrevistas uno de los participantes indicó lo siguiente en relación con el acompañamiento en el aula: “Pero el niño que más dificultades presenta lo tengo en la parte de adelante porque toca estar pendiente de la escritura, ya que es un niño con 13 años cumplidos y con dificultades lectoescritoras” (Entrevista 3).

Estas narrativas de los docentes expresan las necesidades que el profesorado tiene en el momento de desempeñarse dentro de las aulas de clase con los estudiantes en situación de discapacidad. El espacio entonces entra a jugar un papel fundamental ya que se convierte como bien se ha mencionado, en una dimensión de la experiencia (Muxel, 2007), en este caso de la experiencia docente.

## **Las interacciones de los estudiantes en situación de discapacidad con su entorno familiar**

Del mismo modo, se halló una significativa respuesta por parte de los docentes que participaron en el estudio sobre el constante acompañamiento que deben tener los estudiantes en situación de discapacidad, reforzando así los planteamientos de García-Grau, et al. (2022) sobre la atención temprana (AT), pues se ha demostrado que “un enfoque centrado en la familia, en el aprendizaje, la funcionalidad y la participación social, tiene un impacto positivo en el niño, en el entorno y en la propia familia” (p.131).

Lo anterior constituye una explicación acerca del desarrollo evolutivo desde las interacciones que tiene el niño con el espacio y, desde esta perspectiva, se establece una interrelación dinámica y permanente entre el niño y el contexto sociocultural, en la que confluyen constantemente oportunidades de aprendizaje que están en la base de su crecimiento y desarrollo (Dunst et al., 2002). Con respecto a este tema, uno de los participantes hace la siguiente observación en cuanto al acompañamiento familiar a los estudiantes en situación de discapacidad:

Pensaría en la concientización de aquellos padres que traen sus niños con un tipo de dificultades a las aulas regulares, cómo concientizarlos, hasta qué punto la escuela puede aportar y que hasta qué punto ellos tienen que aportar como padres y buscar otras ayudas por fuera (Entrevista 2).

En este orden de ideas, se suma el hecho de que los enfoques que se han centrado en estudiar las diversas herramientas que se pueden implementar en los procesos de enseñanza han podido demostrar que las relaciones con la familia y con los entornos cotidianos o naturales son una constante fuente de experiencias de aprendizaje. Estas premisas teóricas

indican que los niños en situación de discapacidad aprenden a través de las interacciones con el entorno; en este caso, su familia (Jung, 2002; McWilliam, 2014), y no lo hacen exclusivamente en las relaciones que se establezcan en las instituciones escolares y en los saberes que allí se hallan seleccionado para ser impartidos (Sameroff, 2010).

Además, diversos modelos explicativos como el neuro-constructivismo (Karmiloff-Smith, 2009), que han estado en la vanguardia a partir de los años 2000 en torno a la investigación educativa y los aportes de otras ciencias, en este caso la neurociencia, han hecho hallazgos relacionados con la plasticidad cerebral, de los cuales concluye que “la construcción de la arquitectura del cerebro en edades tempranas y la activación de las neuronas son, en parte, el resultado de las experiencias que tienen los niños pequeños en sus contextos habituales” (Center on the Developing Child at Harvard University, 2010; p. 23), en particular con sus familias.

A su vez, es importante resaltar que, durante la última década, en la mayoría de los países de habla hispana, los servicios educativos hacia los niños en situación de discapacidad están transformando sus programas hacia un enfoque centrado en la familia y en la intervención en las actividades de la vida diaria (García-Grau, et al., 2022). Sin embargo, cada uno de estos principios rectores y su aplicación en las aulas de clase o en los espacios que se construyan en los centros especializados deben pasar por un proceso de formación orientado a los docentes, así como de una adecuación de instalaciones y la infraestructura física de las escuelas e instituciones que atiendan esta población.

Para este caso, se puede observar que los principios mencionados en Villegas, Hidalgo y Amaya (2019) se manifiestan en su totalidad. Esto es, más que nada, en los principios de flexibilidad, equidad y formación continua, dado que, los maestros deben

procurar adaptar su praxis y continuar formándose en aras de atender las particularidades de ese contexto.

### **El desarrollo profesional docente en torno a la atención de niños y niñas en situación de discapacidad**

Otro de los hallazgos de este ejercicio investigativo y que, a su vez, ha emergido como una categoría, se da en relación con lo que a la luz de este trabajo se ha llamado desarrollo profesional docente, es decir, a la figura del profesor como sujeto de saberes, para lo cual acude a una constante formación, articulando procesos personales, profesionales e institucionales/sociales en torno a consideraciones al momento de pensar en acciones de apoyo al lugar donde desempeña su praxis (Fuentealba, 2006).

Para los docentes de la sección primaria de la IERG del municipio de Marinilla, Antioquia (Colombia), los principios que orientan su praxis hacia los estudiantes en situación de discapacidad cobran relevancia cuando se habla de las dificultades que enfrentan a la hora de diseñar e implementar estrategias de enseñanza con esta población debido no solo a la escasez de herramientas con las que disponen para ello (aulas especiales, material didáctico, etcétera), sino al difícil acceso a programas de formación docente que cuenten con un marco teórico ni con una serie de principios y orientaciones que les indiquen la forma en que sus saberes deben integrarse en la praxis que llevan a cabo. A saber, estos principios se dan en términos de interacciones (con el espacio escolar, con los sujetos como la familia y con la formación formal que hayan tenido). Ante esto, uno de los participantes de la investigación manifiesta lo siguiente:

Desde la Secretaría creo que es necesario que nos capaciten más, capaciten más a los docentes, que gestionan la maestra apoyo por un tiempo más largo, inclusive como la institución tiene tantos niños con necesidades educativas, sea muy periódica en la niña que está acompañando estos procesos. [quisieron decir con esto que necesitaban más acompañamiento por parte de las directivas docentes, que era necesario más de una maestra de apoyo pues es muy poco lo que puede hacer la que los acompaña]

(Entrevista 3)

Según esto, se entiende que los docentes necesitan tener un marco de referencia sobre las prácticas concretas que deben tener en torno a la atención a estudiantes en situación de discapacidad, además, para saber qué procedimientos y qué herramientas se deben utilizar dentro de sus prácticas, de tal modo que se vayan incorporando modelos educativos que hagan de todas las instituciones escolares centros especializados en atención a estudiantes en situación de discapacidad, tal como lo señala el MEN (2007).

Los resultados de esta investigación apoyan la mirada de las pesquisas hechas en otros países de habla hispana como España, las cuales sugieren que el sistema educativo renuncie a la mirada endeble que ha tenido sobre el desarrollo profesional docente en torno a la atención de la discapacidad en la escuela (Barton, 2011; Scheeler et al., 2004). Por lo tanto, se insta a que se le dé la importancia que necesita la construcción de un marco de referencia conceptual, filosófico y de articulación de prácticas consistentes entre ellas en todas sus fases (evaluación, planificación, intervención, valoración de los resultados, transición) para que se adecuen en todo este sentido los programas pedagógicos instituciones y se mitiguen los riesgos subyacentes nacidos de la falta de intervención y

conexión entre las realidades sociales o los fenómenos globales y las prácticas educativas (García-Grau, et.al., 2022).

Los docentes de la sección primaria de la IERG, para efectos de esta investigación, mencionan que un criterio fundamental de los principios orientadores de su praxis con estudiantes en situación de discapacidad debe ser la posibilidad de formarse formalmente en torno a principios epistemológicos orientados a la escuela inclusiva y la gestión de espacios donde puedan desempeñar en buenas condiciones tanto físicas como intelectuales su quehacer. Concordando así las palabras de los docentes participantes con las de García-Grau, et.al. (2022) cuando menciona que “esto se consigue habiendo practicado, habiendo observado, evaluado, y habiendo recibido retroalimentación sobre lo que los docentes ejecutan en sus clases” (p. 143). Con relación a esto, uno de los participantes menciona lo siguiente:

Pues realmente poder aportar mucho si pudiéramos tener la formación, pero no es posible porque en la institución, pues no cuenta con los docentes de apoyo con un aula de apoyo, entonces eh, pues es difícil cómo podría apoyarnos la Secretaría de educación que pudiera brindarnos en la formación, por ejemplo, con un centro especializado en la atención a estos estudiantes que pudiéramos tener el acceso, por ejemplo, a una charla de fonoaudiología, a las charlas de salud ocupacional para que pudieran ofrecernos unas herramientas que nosotros pudiéramos implementar en el aula con este tipo de estudiante. [aquí nuevamente se refieren al acompañamiento de las directivas tal como se aclaró entre corchetes en el anterior párrafos](Entrevista 1)

A su vez, tal como en el apartado anterior, se pueden ver constatados los principios orientadores citados en Villegas, et.al (2019), con una gran aparición de la formación continua y la contextualización. Esto explicado en que la mayoría de las narrativas de los docentes hablan del docente en tanto sujeto de saberes que precisa de una constante formación, articulando sus procesos profesionales e institucionales/sociales al lugar donde desempeña su praxis.

## **Hallazgos y conclusiones**

Es importante señalar que los principios orientadores de las prácticas docentes con estudiantes en situación de discapacidad de la sección primaria de la IERG convergen en conclusiones que, principalmente, remiten a diversos cuestionamientos sobre el rol de las políticas educativas en torno a la inclusión y la diversidad desde los lineamientos establecidos en la legislación tanto nacional como internacional. Esto implica también la creación e implementación de programas orientados al desarrollo profesional docente que cualifiquen al maestro no solo como sujeto de saber sino como objeto de conocimiento.

En este sentido, la misma praxis docente en torno a la inclusión permite el reconocimiento de factores que impiden que estas mejoren, tales como los escasos programas de formación para los docentes respecto a la atención de estudiantes en situación de discapacidad (esto para el caso de la IE donde se desarrolló el estudio), tipologías de la discapacidad y las formas de atender y llevar a cabo procesos de enseñanza basados en las necesidades de estos contextos. El profesorado que participó de esta investigación refiere que la práctica se ve afectada por el número de estudiantes por aula, ya que grupos con más de 40 estudiantes dificulta llevar procesos conscientes, organizados y personalizados.

Del mismo modo, expresan que existen carencias de recursos en la institución como, por ejemplo, la inexistencia de sillas para zurdos, ausencia de rampas o vías de acceso en algunos lugares de la planta para estudiantes con movilidad reducida o discapacidad motora; asimismo, la gran mayoría del tiempo escasea el material didáctico variado que responda a las distintas características de los estudiantes. A su vez, los planes de estudio y mallas curriculares no tienen en cuenta los estudiantes en situación de

discapacidad, pues en el momento de la investigación estos documentos sugieren una participación homogénea e igualitaria para todos los estudiantes sin tener en cuenta la particularidades y capacidades de cada estudiante en situación de discapacidad.

La interacción de los estudiantes en situación de discapacidad con el espacio y con los demás sujetos que le rodean (familia, pares académicos, etcétera) es una necesidad latente que precisa tanto de mejorías a las instalaciones de los centros educativos como del diseño de proyectos educativos institucionales que permitan a los padres de familia ser partícipes de los procesos que se llevan a cabo. Para ello, se necesita que el amplio marco jurídico que existe sobre el tema conciba también a la hora de legislar, la cotidianidad de la vida social de estos estudiantes para que así se eliminen prácticas que exacerben en las miradas actuales sobre la alteridad en situación de discapacidad, la cual está basada en el déficit, la enfermedad y que están directamente asociadas con la exclusión y segregación.

Además, queda manifestado que los espacios y los sujetos son dos realidades distintas. Por un lado, con el espacio se convierte en una relación experiencial, esto es, el proceso de enseñanza mediado por los lugares tales como un rincón del aula de clase y que coadyuvan al profesorado a desempeñar su quehacer. Por otro lado, con los sujetos se convierte en una extensión de lo que acontece en el aula de clases. Los padres de familia terminan jugando un papel fundamental ya que son ellos quienes complementan lo que el docente no finiquita.

Los principios orientadores de las prácticas docentes con los estudiantes en situación de discapacidad instan a que en el profesor que se desempeña en estos contextos esté en contacto con nuevas teorías y trabajos académicos que orienten su práctica,

retroalimentando así su ejercicio profesional y proponiendo nuevas prácticas para la asimilación de estructuras cognitivas que sean desconocidas y de las que pueda reflexionar y ejercer su juicio crítico.

### Referencias bibliográficas

- Ambrose, S., Dipietro, M., W Bridges, M., C Lovett, M., & K Norman, M. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: Siete principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. Universidad del Norte.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia: Gaceta Constitucional  
Nº114. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Benavot, A., Braslavsky, C. y Truong, N. (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica.
- Castillo, E. & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, 34 (3), 164-167.
- Castro Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault* (Vol. 2). Siglo del hombre editores.

- Castro, R., Saldaña, O., & Bustamante, N. (2022). Principios psicológicos cognitivos viables en la praxis educativa. *Delectus*, 5 (2), 23-36.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. Harvard University.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115/Ley general de educación*. Mineducación.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>
- Covarrubias P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34 (1), 47-84.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Decreto 1421 [con fuerza de Ley]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de Agosto de 2006.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage
- Dewey, J. (1974). *John Dewey on education: Selected writings*.
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M. y Hamby, D. W. (2002). Family-oriented program models and professional help giving practices. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 51, 221-229. doi:10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x

- Dussel, E. (2007). Política de la liberación: historia mundial y crítica. *Política de la liberación*, 0-0.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional*, 10, 65-10
- García-Grau, P., Morales-Murillo, C. P., Martínez-Rico, G., cañadas Pérez, M., & Escorcía Mora, C. T. (2022). Enfoques, prácticas recomendadas, modelos y procedimientos en atención temprana centrados en la familia. *Siglo Cero*, 53(4), 131-148.
- García, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15 (2), 1-32.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of the Grounded Theory. Strategies for Qualitative analysis*. Aldine Transaction.
- Guba, E. (1981). *Qualitative research methods*. Sage.
- Henríquez, R. (2004). Entre historias y experiencias: Conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hoffmann, S., Sander, L., Wachtler, B., Blume, M., Schneider, S., Herke, M., ... y Spallek, J. (2022). Efectos moderadores o mediadores de las características familiares sobre las desigualdades socioeconómicas en la salud infantil en países de altos ingresos: una revisión de alcance. *Salud Pública de BMC* , 22 (1), 1-14.

- Izquierdo-Montero, A., & García-Gutiérrez, J. (2021). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el aprendizaje-servicio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47 (4), 91-108.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. M. Atkinson, y J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 46-369. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.021>
- Jung, L. (2010). Identifying families' supports and other resources. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs*. Brookes Publishing.
- Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism versus neuroconstructivism: rethinking the study of developmental disorders. *Developmental psychology*, 45(1), 56-68.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE.
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Junio de 2006.
- Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquir*. Sage.
- Martínez, M. (2010). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *IIPSI*, 9(1), 123 - 146
- McWilliam, R. A. (2014). Future of early intervention with infants and toddlers for whom typical experiences are not effective. *Remedial and Special Education*, 36, 33-38.  
doi:10.1177/0741932514554105
- Mejía-Rodríguez, D. L., & Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715.

- Mignolo, W. (2008). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Revista Telar ISSN 1668-3633*, (6), 7-38.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2007). Educación para la inclusión. Atención en las áreas rurales y en educación superior. *Altablero*, 43, 1-4
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Mineducación
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). 2003 Resolución 2565 de 24 de octubre de 2003
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Grijalbo.
- Muxel, A. (2007). *Individu et mémoire familiale*. Hachette.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y protocolo facultativo. <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Narcea.
- Quijano, A. (2015). Sobre la colonialidad del poder. Conferencia magistral impartida por Aníbal Quijano. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 1(8).
- Sandín, M.P. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher education and special education*, 27(4), 396-407.

Villegas, F. V., Hidalgo, C. V., & Amaya, W. S. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (4), 75-88.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.

<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>