

**Prácticas educativas de las docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales en
estudiantes con discapacidad**

Mónica María Avalos Rojas

Giovanni Andrés Zuluaga Duque

Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira

Proyecto de Grado

Dra. Angélica García Zapata

15 de octubre de 2021

Tabla de contenido

Resumen.....	3
1. Introducción.....	5
2. Objetivo General	15
2.1. Objetivos específicos	15
3. Metodología.....	32
4. Diseño	32
5. Técnicas e instrumentos y participantes	33
6. Análisis de la información	34
6.1. Resultados del objetivo A*	37
6.2. Resultados del objetivo B	38
6.3. Resultados del objetivo C	39
7. Discusión.....	40
Referencias.....	45
Anexos	48
Anexo 1. Preguntas grupo focal	48
Anexo 2. Respuestas grupo focal	49

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación.
Resultados del objetivo A.

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Esquema 1 categorías.....	35
Ilustración 2. Esquema 2 categorías.....	36

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación.
Resultados del objetivo A.

Resumen

En esta investigación se buscó describir las prácticas educativas empleadas por las docentes del Centro Educativo María Cristina Gómez, sobre habilidades socioemocionales como la autonomía y la regulación emocional en estudiantes con discapacidad. La investigación es de tipo cualitativa y con un diseño microetnográfico, para la recolección de la información se realizó un grupo focal con las docentes, ellas implementan dentro de sus prácticas educativas el desarrollo de las habilidades socioemocionales las cuales permiten potenciar las habilidades para la vida de los estudiantes con discapacidad. Destacan la importancia de fortalecer los procesos de inclusión a partir de la formación docente, del acompañamiento de profesionales en diferentes áreas, el tiempo dedicado a los estudiantes y de adecuaciones locativas que permitan mejorar las condiciones de dichas prácticas.

Palabras claves: prácticas educativas, habilidades socioemocionales, discapacidad.

Abstract:

This research sought to describe the educational practices used by the teachers of the Maria Cristina Gómez educational center on socio-emotional skills such as autonomy and emotional regulation in students with disabilities. The research is of a qualitative type and with a micro-ethnographic design, for the collection of information a focus group was carried out with the teachers, they implement within their educational practices the development of socio-emotional skills which

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

allow to enhance the skills for the life of students with disabilities. They highlight the importance of strengthening the inclusion processes based on teacher training, the accompaniment of professionals in different areas, the time dedicated to students and locative adjustments that improve the conditions of said practices.

Keywords: educational practices, socio-emotional skills, disability.

1. Introducción

La presente investigación formula un interés en construir reflexión en cuanto a los procesos educativos de enseñanza enfocados en desarrollar habilidades para la vida, especialmente socioemocionales (regulación emocional y autonomía) en la población con discapacidad, retomar la mirada del aula como espacio de intercambio de relaciones interpersonales, donde se aprenda a expresar ideas, emociones, afectos entre otras características de lo humano. Dicha reflexión se realiza a partir del abordaje categorial y conceptos sobre: habilidades socioemocionales, discapacidad desde un enfoque de derechos, educación inclusiva a partir de los diferentes lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y otros entes gubernamentales.

En el artículo 24 de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el 2008 señalan:

La “Educación – Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad (2008, p11).

Generar espacios de investigación en educación es permitir mirar en el contexto real las verdaderas necesidades del mismo, sus alcances, perspectivas, fortalezas y limitaciones. Por lo tanto, la educación de la mano de la investigación generan nuevas posibilidades de lograr objetivos acordes al desarrollo de las capacidades de quien se forma en un contexto educativo, máxime si este es un estudiante con discapacidad, ya que la educación especialmente en Colombia sigue manteniendo un modelo pedagógico tradicionalista, el cual en la formación de los estudiantes promueve una mirada del conocimiento puesta en el docente y no en el estudiante, dejando de lado procesos de interacción , por lo que esto limita el proceso de aprendizaje de esta población en particular, generando segregación de la misma, inequidad y falta de oportunidades.

En Colombia la ley 115 de 1994 decreta las normas generales de la educación, pero hace especial mención en su artículo 1 sobre lo que implica la integridad humana dentro de esa educación “Objeto de la ley. 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.” (1994, P.1).

Las cifras de la educación, vista desde los objetivos de desarrollo sostenible dirigida en el 2015 por Organización de las Naciones Unidas (ONU) señala que:

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

Alrededor de 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes no están escolarizados. Los datos confirman las proyecciones recientes que muestran que, sin un cambio de "negocios como de costumbre", uno de cada seis niños de 6 a 17 años todavía estará fuera de la escuela en 2030 y solo seis de cada diez jóvenes completarán la educación secundaria (2019, párr.2).

Si bien la educación es un derecho de todos, en el mundo entero pareciera que no se da de tal manera, muchos niños, niñas y adolescentes en edad escolar se encuentran por fuera del sistema educativo. En Colombia “el Ministerio de Educación Nacional (MEN): Revela que en el país las niñas, niños y adolescentes no realizan sus procesos educativos de manera oportuna y completa. Aunque se ha aumentado la cobertura (96,4% en 2017), la reprobación, retiro del sistema escolar, rezago y bajos niveles de aprendizaje continúan siendo un gran reto (UNICEF, párr.3).

Datos recientes de 14 países que utilizan el Módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas indican que los niños con discapacidades constituyen el 15% de la población no escolarizada. Estos niños se enfrentan a barreras complejas. Aquellos con discapacidad sensorial, física o intelectual tienen 2.5 veces más probabilidades de nunca haber asistido a la escuela que sus compañeros sin discapacidad (UNESCO, 2020, p8).

Las barreras que más se evidencian en el contexto escolar de los estudiantes con discapacidad son principalmente de acceso y permanencia, primeramente, porque se les priva de tener un cupo en la institución más cercana a su domicilio o porque estando en ella no se hacen los ajustes correspondientes a lo pedagógico para promover la permanencia del estudiante, razón por la cual muchos de ellos no terminan sus estudios.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

En Colombia se hace la incorporación del marco reglamentario de la Ley 1618 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional, el cual dispone lo siguiente: “Modalidades de atención: general, bilingüe bicultural, alfabetización y domiciliaria u hospitalaria; y el Decreto 1421 de 2017 que reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media” (p105). De tal manera que cobra importancia la educación inclusiva para nuestro país.

Esta educación inclusiva debe ser de calidad, con equidad y de oportunidades, así lo menciona Meléndez (2016) al referir:

Actuar con equidad con respecto a la provisión de oportunidades educativas no alude a una educación estandarizada”, todo lo contrario, se refiere a las condiciones de acceso y calidad necesarias para caracterizar a una educación lo suficientemente diversificada como para que realmente todos la aprovechen. (Vélez y Manjarrez, 2019, p. 26).

La educación inclusiva no es una opción para las personas con discapacidad, sino que se convierte en un derecho para las mismas, pero este debe garantizar lo que un enfoque de derechos define en términos de educación inclusiva. Montoya, (2009) señaló “se concibe a la persona con discapacidad como un sujeto multidimensional al cual deben garantizarle sus derechos humanos en términos de igualdad e inclusión social” (Hernández, 2015, p.57).

Para efectos de esta investigación las habilidades socioemocionales en el contexto de la educación inclusiva será el objeto de estudio, sin embargo, es importante que se comprenda las habilidades socioemocionales como parte de las habilidades para la vida, a lo que García, Massani y Bermúdez (2016) refieren:

Desarrollar las habilidades para la vida en el contexto educativo promueve el aprendizaje continuo y de acuerdo al ritmo de cada estudiante, donde el fin último es su progreso. (Heritage, 2015) así lo refiere “En cambio, la educación por habilidades tiene su principal interés en la idea del progreso de una habilidad y, por ende, en el progreso de cada estudiante en el desarrollo de la habilidad en el proceso educativo”. (Portillo-Torres, 2017, p.9).

Además, la UNESCO (2004) describe muy bien el sentido de este tipo de educación “El giro hacia una educación por habilidades supone una nueva cultura de aprendizaje, cuyo fin debe ser la preparación para la vida” (Portillo-Torres, 2017 p.13).

Con relación a las investigaciones desarrolladas en el campo de las prácticas educativas de los docentes en habilidades socioemocionales de personas con discapacidad, se encuentra una amplia información pero diversa en estos sentidos, ya que si bien la categoría socioemocional ha sido objeto de estudio, y las prácticas educativas también, éstas se han dado más para relacionar dichas prácticas de habilidades socioemocionales en la prevención de violencia escolar, abuso de sustancias, problemas de conducta o lo relacionan con el desempeño académico de estudiantes regulares, sin embargo diferentes autores se han dado a la tarea de proponer sus hallazgos de

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

estudio sobre estas temáticas. En este sentido (García, 2017 p.82) analiza la educación emocional como método para mejorar problemas de conducta en niños y niñas, encontrando que “la inteligencia emocional comprende un conjunto de habilidades como la identificación y expresión de emociones, las habilidades socioemocionales, la autonomía emocional y el autocontrol.” Por lo tanto, no basta solo con formar en los estudiantes habilidades o competencias netamente cognitivas, sino que es importante una formación integral que promueva las habilidades socioemocionales.

De otra parte (Valcárcel, 2015) en su investigación pretendía conocer la necesidad de crear proyectos de habilidades socioemocionales en la formación de estudiantes de secundaria, en este caso el objetivo apuntaba a buscar una mejoría en la convivencia escolar “Los niños y adolescentes precisan que se les dote de recursos y estrategias para enfrentarse con las experiencias que van a ir encontrando a lo largo de su vida” P.77. El autor pudo evidenciar que cuando se desarrollan las habilidades socioemocionales en el contexto educativo las conductas disruptivas tienden a disminuir, ya que los estudiantes adquieren otras competencias para solucionar los conflictos.

En el estudio de Piñón Arzaga y Álvarez Terrazas, (2016) plantea:

La caracterización de la inteligencia emocional respecto a la regulación emocional de los estudiantes de primer semestre, la importancia de evaluar en estos la necesidad de un acompañamiento por parte de un tutor en sus primeros semestres de universidad a aquellos estudiantes que una vez evaluados respecto a su inteligencia emocional denotan una dificultad en la misma, esta evaluación

permite conocer las áreas: percepción, la comprensión y la regulación con el fin de limitar la deserción escolar.

En este sentido los autores (Arrigoni y Solans, 2018) diseñan, aplicación y evalúan un programa para la promoción de habilidades sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual que asisten a una escuela primaria de educación especial y encuentran que el desarrollar habilidades sociales en las personas con discapacidad es importante y útil para su vida personal y social.

El desarrollo de habilidades se produce en un medio determinado, que lleva implícito la interacción de la persona con la situación, siendo la educación una herramienta útil para promover el desarrollo personal y social a lo largo de toda la trayectoria vital de la persona en general y de la persona con discapacidad en particular. (p.70).

Así pues Aristulle y Paoloni realizaron su investigación haciendo importantes aportes en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales en las comunidades educativas, en este caso para mejorar la formación integral de los y las docentes en este sentido “si se quiere educar desde una visión integradora que considere a las habilidades socioemocionales como importantes baluartes en los aprendizajes académicos construidos por las y los estudiantes, se debe comenzar por las y los profesores” (2019, p.13).

Así mismo, Domínguez et al. (2019) en su investigación “Reviviendo el aula: el camino de la afectividad” propone el desarrollo de una cartilla educativa que muestra las experiencias durante un día de clase, considerando las estrategias para favorecer la experiencia emocional en dicha aula. Pulido y Herrera (2016) mencionan que “desarrollar el componente emocional en el aula

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

puede favorecer la sana convivencia con el profesor y pares de la clase, mejorando los procesos cognitivos, la adecuación a las normas sociales y previniendo las conductas violentas en el aula de clase.” Citado en Domínguez et al. (2019).

En lo que respecta a los planteamientos de (Echeita, 2017) en su investigación acerca del verdadero derecho a la educación inclusiva, considera que “la educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar, en particular a la de los niños y niñas (también jóvenes y adultos) en situación de (dis)capacidad o con dificultades en su aprendizaje de distinta índole. Se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese TODOS, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos.” (2017, p.17-18).

Benítez–Hernández, M. y Ramírez, L. (2019) mencionan en su investigación la importancia de incluir en el currículo escolar la enseñanza de las habilidades socioemocionales “La educación emocional como la define Bisquerra (2001) representa un proceso educativo continuo y permanente que pretende potencializar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo y de la personalidad integral. “Citado en Bisquerra. (2001) p.131.

Lorente, L.; Ramos, G. y Pérez, A (2016) proponen en su investigación: Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria, una mirada a la implementación de una educación donde el maestro integre en sus prácticas pedagógicas el desarrollo de competencias emocionales en sus alumnos, refiriendo que en el modelo educativo

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

fundado en emociones se transforma en “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar social y personal” citado en Bisquerra, (2000, p.27).

La propuesta que realizan Tapia, G, Cubo, D. (2017) en su investigación relata la importancia de que los maestros fortalezcan sus propias habilidades sociales y a la vez las de sus estudiantes por medio de las prácticas de aula“ los docentes cobran gran importancia frente a sus estudiantes pues si ellos no enseñan explícitamente aspectos referidos al saber ser y convivir, difícilmente los estudiantes universitarios integrarán estos valores y habilidades en su futuro quehacer docente o profesional, es decir, se debe avanzar en romper una enseñanza tradicional que privilegia aspectos referidos al saber y saber hacer para generar un círculo virtuoso que fortalezca el saber ser y convivir en las aulas universitarias y aportar así a la formación integral de los estudiantes. (Citado en Díaz-Fouz, 2014; Montes-Ayala & Torres-González, 2015).

Aristulle P, y Stente P, (2019), Enfocaron su investigación en plantear las habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes, dimensionando la necesidad de que los profesores se preparen en sus prácticas educativas con miradas de su quehacer más allá de desarrollar habilidades cognitivas en sus estudiantes, priorizando las habilidades socioemocionales “(...) el paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en los contenidos ha sido sustituido por otro centrado en el estudiante, que propone el desarrollo de competencias para la formación de ciudadanos autónomos, capaces de emitir juicios y tomar decisiones responsables, con base en el conocimiento y razonamiento, que les

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

permita aprender de manera continua y resolver problemas más allá del contexto escolar, y en diferentes etapas de su vida.” (citado en Gaeta, 2014, p.33).

García, (2017); Valcárcel, (2015); Arrigoni y Solans, (2018); Aristulle y Paoloni, (2019); Dominguez et al. (2019); Echeita, (2017); Benítez–Hernández, M. y Ramírez, L. (2019); Lorente, L.; Ramos, G. y Pérez, A (2016); Tapia, G, Cubo, D. (2017); Aristulle P, y Stente P, (2019). Coinciden en mostrar que es necesario trascender en la educación el papel tradicional, no centrar la mirada en el estudiante sólo respecto a sus procesos cognitivos, sino también apostar a una educación con inclusión, que sea transformadora de vida, con una mirada integral del estudiante con discapacidad, que le de valor al desarrollo de habilidades socioemocionales en sus prácticas educativas específicamente en autonomía y regulación emocional.

Por consiguiente, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las prácticas educativas que desarrollan las docentes sobre habilidades socioemocionales en estudiantes con discapacidad del Centro Educativo María Cristina Gómez, ubicado en el corregimiento de Altagracia, en la ciudad de Pereira?

La educación en sí, es el pilar fundamental para construir sociedades que promuevan la igualdad de derechos, que mejoren condiciones de vida y que permitan cumplir sueños. Cuando el estudiante asiste a la escuela lo hace con el ánimo de adquirir un conocimiento, de desarrollar habilidades y de compartir con el otro y con lo otro, es por esto, que la mirada del mundo debe volcarse a la escuela, ese espacio de intercambio de saberes, relaciones interpersonales, formación de valores

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

y desarrollo humano. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de las conclusiones del Foro Mundial sobre la Educación 2015, recogidas en la publicación “Educación 2030 sostiene: “La educación es el medio más eficaz de lograr la igualdad entre hombres y mujeres, propiciar la plena participación social y política de las niñas y las mujeres y empoderarlas económicamente.” (P.7).

2. Objetivo General

Comprender las prácticas educativas que desarrollan las docentes sobre habilidades socioemocionales en estudiantes con discapacidad del Centro Educativo María Cristina Gómez.

2.1. Objetivos específicos

Así mismo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- A)** Examinar conceptualmente el marco normativo de educación inclusiva, discapacidad y habilidades socioemocionales.
- B)** Identificar las prácticas educativas que tienen los docentes sobre regulación emocional en un modelo de educación inclusiva en estudiantes con discapacidad del Centro Educativo María Cristina Gómez.
- C)** Identificar las prácticas educativas que tienen los docentes sobre autonomía en un modelo de educación inclusiva en estudiantes con discapacidad del Centro Educativo María Cristina Gómez.

Por lo tanto, esta investigación tiene su relevancia en cuanto que busca orientar las prácticas educativas de los docentes respecto a la educación en estudiantes con discapacidad a partir de un desarrollo socioemocional en entornos educativos, propiciando cambios de paradigmas, como por ejemplo: evaluar procesos y no resultados, aprovechar el contexto educativo del estudiante para formarlo desde un proceso integral, permitiéndoles una comprensión de sí mismo, de su entorno, un mayor reconocimiento de sus emociones y de las de los demás, al mismo tiempo que aprenda a cuidar de sí mismo y de los otros, mejorar sus relaciones interpersonales, enfocándose en el desarrollo de sus valores éticos desarrollando su proyecto de vida.

“Entonces, la educación centrada en lo humano posibilitará los procesos inclusivos, permitirá reconocer la potencia del sujeto, sus habilidades, proyecciones, expectativas (entender y asumir que sí las tiene); en qué área, actividad o tarea es bueno, cuál es su estilo y ritmo de aprendizaje; qué disfruta realizar, cuáles son sus intereses, qué lo vincula al aula, a sus compañeros, a la escolaridad; todo ello permitirá observar sus avances, desarrollo y despliegue de potencialidades y será entonces un lugar vital para aprender desde, por qué no, las inteligencias múltiples como lo plantea Gardner (1998) o desde las mil inteligencias que menciona Malaguzzi (1996).” (Pinzón, 2017, p.69).

- **Discapacidad**

La mirada de lo humano respecto a la discapacidad juega un papel fundamental, ya que desde esta concepción se le otorgará un papel trascendental y protagónico al sujeto, en este caso desde lo educativo se tendrá en cuenta la construcción de este como un ser pensante, reflexivo y tomador de decisiones, siendo importante los aprendizajes cognitivos, pero mucho más el

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

desarrollo de lo socioemocional. Esto en el sentido más propio de la discapacidad evoca la corresponsabilidad del estado, de la escuela, de la familia y de la sociedad a hacer grandes ajustes en cada uno de esos contextos.

Para este proceso investigativo cobra importancia el modelo de discapacidad como enfoque de derechos humanos, lo cual orienta el derecho a una educación que promueva aprendizajes en vía de la construcción de un ciudadano con participación social. Se propuso durante la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en Nueva York y Ginebra, 2008, lo siguiente:

La convención supone un cambio de paradigma en los enfoques de la discapacidad, al pasar de un modelo en el que las personas con discapacidad son tratadas como objeto de tratamiento médico, caridad y protección social a un modelo en el que las personas con discapacidad son reconocidas como titulares de derechos humanos, activas en las decisiones que influyen en su vida y capacitadas para reivindicar sus derechos. Este enfoque considera que las barreras de la sociedad, como los obstáculos físicos y las actitudes negativas, a que se enfrentan las personas con discapacidades son los principales obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos. (p.15).

Por lo cual, el abordaje de los procesos y los avances que en materia de discapacidad se haya logrado dan cuenta del trabajo investigativo, normativo y constitucional que lleva a garantizar una mirada inclusiva de las personas con discapacidad en el sector educativo.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

El autor Amartya Sen no define el concepto de discapacidad, pero si lo desarrolla desde el concepto de las capacidades.

“El enfoque de Amartya Sen se encuentra originariamente vertebrado en relación con el concepto de capacidad (“libertad como capacidad”) desde el cual, se pretende, a partir de una reflexión hermenéutica de la diversidad, construir un enfoque de justicia social donde el punto de inflexión sea la calidad de vida desde aquello que el sujeto es capaz de lograr realmente. (Tomado de Jiménez Castillo, A., 2016 p.2).

Por su parte, Martha Nussbaum tiene una mirada de lo humano como aquel que debería estar en condición de igualdad, con capacidad para expresar, para elegir, al mismo tiempo que reconoce la diversidad de necesidades y también de las capacidades en estas personas, siendo muy importante para ella que un sujeto pueda construir su vida en relación con otras personas, compartiendo mutuamente. Nussbaum, (2007): 169 “En el planteamiento de Nussbaum se presenta una equiparación entre la justicia y la dignidad. De este modo una vida justa es una vida que garantiza las condiciones básicas para vivir con dignidad. Y vivir con dignidad implica contar con las «capacidades básicas» para alcanzar un trato justo. Sobre este punto”. (citado de Garcia, N, 2009; p.113).

Respecto al concepto de discapacidad se encuentra una definición universal otorgada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de la clasificación internacional del funcionamiento (CIF):

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

La cual define la discapacidad como “un término genérico que incluye: deficiencia o alteración en las funciones o estructuras corporales, limitación o dificultades en la capacidad de realizar actividades y restricción en la participación de actividades que son vitales para el desarrollo de la persona (OMS, 2001). En este concepto hay un factor muy importante y es que la persona con discapacidad tiene una limitación no consigo misma sino con relación al entorno, por lo tanto, la existencia de barreras le va a limitar en el desarrollo de sus capacidades las barreras son entendidas como “todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad”. (2017, p.99).

Habilidades socioemocionales: regulación emocional y autonomía

Ciertamente el objetivo de este proceso de investigación está centrado en las habilidades

socioemocionales, especialmente en la regulación emocional y la autonomía, sin embargo, es importante reconocer que ellas se enmarcan dentro de una gran categoría llamada habilidades para la vida, siendo este el vehículo que conduce al ser humano a enfrentarse de manera exitosa ante las diversas circunstancias. Es así como la OMS (1993) citado por la UNICEF (2017, p 2 - 3) menciona dentro de esas las habilidades para la vida a las habilidades emocionales:

Habilidades emocionales: Ningún sentimiento es malo, depende de la forma como se exprese, puede enriquecernos y ayudarnos a establecer relaciones positivas. Es importante

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

aprender a expresar nuestras emociones, identificando los factores que nos producen tensión... UNICEF (2017, p.2-3).

Para desarrollar el concepto de regulación emocional debemos primero adentrarnos en reconocer el papel de la inteligencia emocional como punto de partida; seguramente este concepto lo podemos leer en diferentes autores, pero para efectos de esta investigación será Howard Gardner quien a partir de 1993 introduzca esta teoría de las inteligencias múltiples, especialmente en 2005 donde refiere que la inteligencia superaría un esquema meramente tradicionalista, y se refiere entonces a la inteligencia intrapersonal y a la inteligencia interpersonal, centrándose en una forma en la que cualquier ser humano logra adentrarse en el conocimiento de sus propias emociones y también en las emociones de los demás:

(Garizurieta y Sangabriel, 2005, como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2016). La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos. Vendedores, políticos, maestros, médicos clínicos y líderes religiosos de éxito tienen probabilidades de ser individuos con elevado grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal [...] es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

Posteriormente autores como Fernández-Berrocal y Extremera se referirán a la regulación emocional como una parte de la habilidad emocional a ser desarrollada por las personas describiéndola de la siguiente manera:

“La regulación emocional consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. Una línea divisoria invisible y muy frágil demarca los límites entre sentir una emoción y dejarse llevar por ella... La regulación supone un paso más allá, consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, de forma que no llegue a nublar nuestra forma de razonar”. (p.33).

En este sentido encontramos que esa regulación emocional permite al ser humano reconocer en sí unas sensaciones respecto a una situación particular, lo que determinaría posiblemente sus acciones siendo el objetivo un equilibrio en este, respecto a lo que siente, piensa y hace, posibilitando una mejor funcionalidad de la persona en diferentes escenarios de la vida, convirtiéndose en una competencia para vivir en sociedad.

Por supuesto, la escuela es un lugar en el que indiscutiblemente se debe formar en autorregulación emocional, ya que sin duda acá pasan la mayor parte del tiempo niños, niñas y adolescentes, y además comparten con muchos otros compañeros y compañeras con características similares a ellos o quizás muy diferentes, ayudando a los estudiantes en este sentido a regular sus propias emociones, lo cual le servirá para la vida en general.

El término autonomía es sin duda muy amplio y abarca distintas dimensiones de la persona, pero en esta investigación se relaciona dicho concepto como una habilidad socioemocional que luego de que el individuo la desarrolla, les permite a los estudiantes tomar sus propias decisiones y saber en qué momento debe cumplir la norma para su beneficio o para el beneficio del colectivo. Permite, además, apropiarse de criterios y juicios que guían su actuar en las interacciones y relaciones, en escenarios e instituciones como lo son la familia, la escuela, el trabajo, la sociedad y el medio que lo rodea.

Una persona autónoma podrá reflexionar y oponerse a todos aquellos escenarios de dominación y opresión, puede además evitar una posición heterónoma frente a principios y normas de tipo familiar, laboral, religioso, social entre otros. Dicha autonomía le permite entonces asumir una postura crítica por medio de la cual sus decisiones y actos no son una aplicación literal de la norma, sino por el contrario son el resultado de una reflexión consciente, pensada y racionalizada permitiéndole al individuo que dicho actuar se acerque cada vez más a principios universales. El desarrollo de la autonomía le posibilita al individuo objetarse y analizar de manera racional la conveniencia o no del cumplimiento de la norma tal cual lo dictamina la misma, o por el contrario negarse al cumplimiento de ésta o flexibilizarla si luego de esa racionalización decide que es lo más conveniente. Álvarez (2015) define la autonomía como:

“La autonomía se opone a los modelos de dominación y opresión; condena la imposición heterónoma de principios y normas de conducta; rechaza la dependencia producto de negar reconocimiento moral a las personas, rechazando de este modo la

discriminación y la marginación; condena el autoritarismo en la medida en que representa la negación de la capacidad de elección política, este entramado valorativo en que se enmarca la autonomía no debe entenderse, sin embargo, como un avance de lo que podría ser una concepción sustantiva o perfeccionista, sino como el escenario en el cual nos movemos y sin el cual no se puede entender la importancia de la autonomía como valor o principio universal”.

La escuela debe propender por que los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje logren fortalecer y desarrollar habilidades socioemocionales como la autonomía, con el firme propósito de que ellos puedan adquirir criterios que permitan decidir por sí mismos ante determinadas situaciones, pensar críticamente y asumir una postura frente a temas y problemáticas de tipo político, económico, social y cultural; como por ejemplo la clonación, la intervención genética, el aborto, la eutanasia, la mutilación femenina, el consumismo, la dependencia y uso de la tecnología, la manipulación de los medios de comunicación y la información de los mismos, las redes sociales y su implicación positiva o negativa en la sociedad, las reformas del estado, el sistema de gobierno, el cambio climático, la exploración fuera del planeta tierra entre otras problemáticas y acontecimientos que circundan al ser humano.

El desarrollo de la autonomía en estudiantes debe hacerse de manera progresiva e implementada en la práctica educativa por medio de estrategias que permitan desarrollar dicha habilidad en los estudiantes en todos los niveles. Debe ser un proceso secuencial y transversal y con un equipo docente que tenga claridad en lo que se desea lograr.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

El psicólogo Lawrence Kohlberg empezó una investigación sobre el razonamiento moral. En esta estudió la moralidad no en las acciones, ni en sus consecuencias, sino en los juicios morales que las preceden. Kohlber analizó la capacidad que tenían los seres humanos para emitir juicios morales proporcionando una serie de dilemas morales a los individuos para lograr que razonaran frente a estos y con ello poder determinar el estadio moral en el que se encontraba la persona.

Kohlberg definió que en el desarrollo del juicio y del razonamiento moral de los seres humanos hay tres niveles a los cuales identificó como el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel postconvencional. En el primer nivel, el hombre se somete a la regla, normas y convenciones que dictamina la sociedad o los diferentes estamentos de autoridad como la familia, la escuela, el trabajo, el gobierno entre otras instituciones. En el segundo nivel, los seres humanos no logran entender y aplicar las normas sociales convencionales. Cuando aceptan y siguen la norma lo hacen para no tener una sanción por infringirla. En este nivel convencional el individuo respeta las normas y acuerdos sociales para con ello conservar la armonía y un correcto funcionamiento de la sociedad. En el nivel postconvencional, los individuos entienden y aceptan las normas establecidas por la sociedad siempre y cuando estas se basen en principios morales universales, de lo contrario buscarán de manera autónoma la no aplicación de esta.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

El papel del docente según Kohlberg, es presentar los dilemas morales al estudiante, de tal manera que él logre razonar sobre los juicios que emite sobre dichos dilemas y le permitan mejorar cada vez más sus juicios y valoraciones, para lograr luego de una reflexión, madurar los juicios para acercarse cada vez a un pensamiento más autónomo y no seguir la norma sin un análisis crítico de la misma, además de hacerlo solo por evitar algún castigo. Para Grimalt (2013) la importancia de la interiorización de la norma por parte de los estudiantes por medio de la educación tiene que ir de la mano de procesos reflexivos frente a la misma y no como parte de un proceso de imposición.

“En definitiva, lo que propone es una educación de carácter formal, que cultive la forma racional de la vida moral, que la haga descansar en principios racionales de carácter universal y que, por tanto, ponga más el acento en dotar a los alumnos de herramientas racionales, que en proporcionar un código concreto de normas, un contenido moral claro y definido”. (Grimalt, 2013).

Prácticas educativas

La forma en la que se llevan a cabo las prácticas educativas de los maestros en las aulas, especialmente en lo que respecta a estudiantes con discapacidad, denota la necesidad de enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales como áreas transversales en el quehacer pedagógico, esto debido a que puede romper con una de las barreras que mayormente se da en la discapacidad y es la ausencia de los estudiantes en las aulas, por lo que esto permite motivarlos a permanecer en la escuela tanto a

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

ellos como a sus familias, además genera una mirada de formación para la vida y no de educación por adquisición de conocimientos.

Sin embargo, dentro de esas prácticas que actualmente tienen un sin número de maestros en lo que respecta a lo pedagógico, en sus aulas se encuentra que continúan siendo una educación de modelo tradicionalista, enfocándose en desarrollar habilidades técnicas, que no promueven el desarrollo socioemocional desde la discapacidad, y esto lo plantea Guevara et al (2020):

Es así como se llega a la necesidad de la sustitución de esquemas tradicionales del perfil del docente ideal (visión estable y roles fijos de desempeño) por conceptos que sugieren un sistema abierto de formación, que vaya requiriendo competencias profesionales del docente en función de la dirección. (p.13).

Las instituciones educativas dentro de sus planes de estudio probablemente no fortalecen el desarrollo de habilidades socioemocionales, afectando esto a los estudiantes con discapacidad, los docentes en gran medida no conocen la forma de desarrollar tales habilidades, y se apegan al modelo tradicional, esto indica mayor rigurosidad en los procesos de investigación de este tipo, por lo que parece que en la actualidad en lo que respecta a los procesos educativos con población con discapacidad, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales no es lo más desarrollado.

García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por la lógica de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa. (García, 2008).

Hoy más que nunca es importante romper con aquellas prácticas educativas tradicionales donde lo que importa es la cantidad de contenidos, la nota y los resultados para comparaciones con estándares internacionales de educación. La educación debe ser el instrumento que ayuda al menos favorecido, al oprimido a fortalecer una serie de dimensiones del ser que logren impactar su vida de forma positiva. Debe ser una educación que le dé más importancia al ser humano que a la misma ciencia, una práctica educativa donde el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el estudiante, quien es parte vital y primordial antes que las materias y los contenidos, sin desconocer que estos también son importantes, pero no protagonistas. Dicha práctica educativa se debe orientar desde las necesidades del estudiante y sus condiciones de vida, es decir, teniendo en cuenta su

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

contexto ya sea económico, político y social. Como lo dice (Freire, citado por Martínez, 2015).

El papel de enseñar que tiene el profesor no se agota en la descripción del concepto del objeto. Esto es, enseñar no es para mí describir, no es perfilar al alumno, el concepto, muchas veces alejado, demasiado ya, de la materialidad del contenido: ya que aprender no es memorizar mecánicamente el perfil del objeto, o la descripción del objeto (...) ¿Qué es entonces lo que uno conoce en la práctica educativa? (...) ¿a favor de qué y a favor de quién procuro conocer y enseñar en la práctica educativa? Y cuando pregunto a favor de qué y a favor de quién enseño, automáticamente estoy preguntando contra qué y contra quién trabajo/enseño. Al trabajar con la educación, con la ideología o con matemática o con filosofía, pregunto ¿Cuál es el ideal de la sociedad en me gustaría vivir? ¿Cuál es mi sueño? Esta es la palabra. Y esta cuestión, mis amigos, no es solamente pedagógica, es política. (p.12-13).

El docente debe posibilitar un escenario de diálogo y de construcción que se hace posible desde una asimilación y reconocimiento de la capacidad cognitiva, física y emocional, con el objetivo de que los estudiantes logren a través de esa práctica educativa desarrollar habilidades socioemocionales como la regulación emocional y la autonomía que les permitan adaptarse al entorno, transformarlo de ser posible según sea su situación y condición. Ha de orientarse desde acciones y propuestas educativas que motiven la reflexión, la crítica, y la participación activa del estudiante. Dichas prácticas deberían hacerse desde problemáticas actuales e historias propias de cada individuo para que el conocimiento sea más cercano a ellos y logren incorporarlos a su vida.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

En el ODS 4, precisamente se hace una recomendación a América Latina y el Caribe, respecto a la parte docente: Es necesario hacer esfuerzos para reencantar a los profesores con su labor docente y que adopten un enfoque centrado en el alumno como persona integral y no solo desde su rendimiento académico; esto podría vincularse con la meta 4.c en la medida en que se relaciona con la calidad de la capacitación de dichos profesionales. (2019, p3).

Inclusión educativa

Es la educación un derecho universal la cual debe promover la igualdad social de una nación cualquiera, ya que se convierte entonces en la vía principal para el desarrollo personal, afectando a un sistema familiar, social, político y económico. La declaración universal de los derechos humanos así lo ratifica “afirma el principio de que no deben establecerse discriminaciones y proclama el derecho de todos a la educación.” (Camargo, 2018, p.2).

Así mismo, la claridad en el concepto de inclusión educativa se hace necesaria, tomando un modelo actual de este tipo de educación, tal como lo refiere Barton (2009) al mencionar que:

La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión. (Vélez y Manjarrez, 2019, p.23).

Respecto a lo propuesto en educación inclusiva en el que el maestro dentro del pensar y hacer fomente el desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula de clase, se convierte en el gran reto para el sistema educativo, tanto así que el mismo gobierno ha planteado en los documentos de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017). “Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación que aporte a su proyecto de vida y que les permita adquirir conocimientos y habilidades indispensables para la vida en sociedad.” (p.20).

De esta manera, debemos enfocar la mirada al sistema educativo, este debe evocar dentro de sus procesos de cambio y transformación una mirada realmente incluyente, pensada en las necesidades vividas de sus estudiantes con discapacidad y apostar así por hacer real lo que hoy es normativo, velar porque efectivamente un estudiante con estas condiciones pueda experimentar una verdadera educación inclusiva, pensada desde el abordaje de este, como ser que se prepara para enfrentar la vida y que por ello es tan necesario dentro del aula trabajar en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

De acuerdo a las bases del Plan Nacional de Desarrollo (2018 – 2022) refiere que “Todos a Aprender continuará fortaleciendo las áreas de lenguaje y matemáticas y hará énfasis en el desarrollo de competencias transversales: comunicación, resolución de problemas y competencias socioemocionales y ciudadanas.” (p.296). Es de esta manera que el gobierno ha pensado durante el cuatrienio apostarle no sólo al desarrollo de las áreas básicas, sino también al desarrollo de habilidades para la vida.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

Además, la educación debe promover la inclusión de las personas con discapacidad, brindando una educación con calidad y con igualdad de oportunidades:

“En el 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad cuyo artículo 24 se dedica especialmente a la educación (ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades; un sistema de educación inclusivo a todos los niveles; educación primaria inclusiva; enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad” (citado por Camargo, 2018, p.3).

García, Massani y Bermúdez (2016): “Manifiestan sobre el proceso de inclusión, explican que este pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales; cuando se habla de educación inclusiva se piensa en sociedades inclusivas, en una sociedad que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Una sociedad en la que se pueda aprender a convivir, a contribuir a construir juntos un mundo de oportunidades reales.” (Citado en Royo et al, 2019, p.9).

3. Metodología

Se realizó una investigación cualitativa de tipo descriptiva, la cual permitió explorar las prácticas empleadas por las docentes de primaria del Centro Educativo María Cristina Gómez, de la ciudad de Pereira, respecto a las habilidades socioemocionales en estudiantes con discapacidad. Se utilizó para la recolección de datos un diseño microetnográfico a partir de la técnica de un grupo focal, y revisión bibliográfica de documentos oficiales y de investigaciones relacionadas con el tema.

La investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica desde una perspectiva holística, pues se trata de comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. La perspectiva cualitativa de la investigación intenta acercarse a la realidad social a partir de la utilización de datos no cuantitativos. (Álvarez, 2014).

4. Diseño

Se eligió un diseño micro etnográfico ya que este tipo de diseño busca describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en los sistemas sociales y en este caso en específico el subsistema educativo como lo menciona (Sampieri citado por McLeod y Thomson, 2009 y Patton, 2002).

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

5. Técnicas e instrumentos y participantes

Para la recolección de la información se realizó un grupo focal con seis profesoras del Centro Educativo María Cristina Gómez, ubicado en el corregimiento de Altagracia del municipio de Pereira. Se eligió esta técnica de recolección de información ya que por medio de las preguntas y el diálogo que se establece entre el moderador y las docentes, se pueden evidenciar y conocer cómo son las prácticas educativas de los docentes para contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes con discapacidad de dicha institución.

Se eligió el grupo focal como técnica de recolección de información, por la flexibilidad que este método tiene en el desarrollo de la entrevista, ya que las preguntas de base sirven para orientar y moderar la entrevista, pero se pueden tener variantes según las respuestas de los interlocutores. Otra razón, es que el moderador de la entrevista tiene control sobre lo que se va planteando para no desviarse del objetivo planteado.

Esta técnica proporciona un ambiente donde la expresión sobre el tema elegido está asociada a los sentimientos que emergen por parte de los participantes e investigador, realizándose una recogida de datos repleta de significados que, después de 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, 2013).

Los grupos focales logran un proceso más subjetivo de escuchar opiniones y captar los significados de lo que se está diciendo en las discusiones de los participantes, permite un tipo de diálogo colectivo

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

que ayuda a recibir información relevante y profundizar en algunos tópicos por la flexibilidad que presenta dicho método.

6. Análisis de la información

Para hacer el análisis de los datos, se utilizó el método denominado: teoría fundamentada, el cual se compone de la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Según autores como Corbin y Strauss “Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí.” (p.28). Es de esta manera, como dentro de la investigación se guarda especial relación con la sistematización respecto a la información obtenida en la aplicación del grupo focal.

En la codificación abierta se aborda el texto de una manera abierta, se extraen conceptos, ideas con el fin de clasificarlos y sistematizarlos. Así lo señala Bohm y Cols (1992) citado por Flick (2007).

La codificación abierta trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Con este fin, primero se desenmarañan los datos ("se segmentan": Bohm y cols., 1992). Se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo "conceptos" (códigos). (p.193).

En el siguiente esquema se muestran las categorías que resultaron de la codificación abierta:

Ilustración 1. Esquema 1 categorías.



Nota. Elaboración propia. 2021.

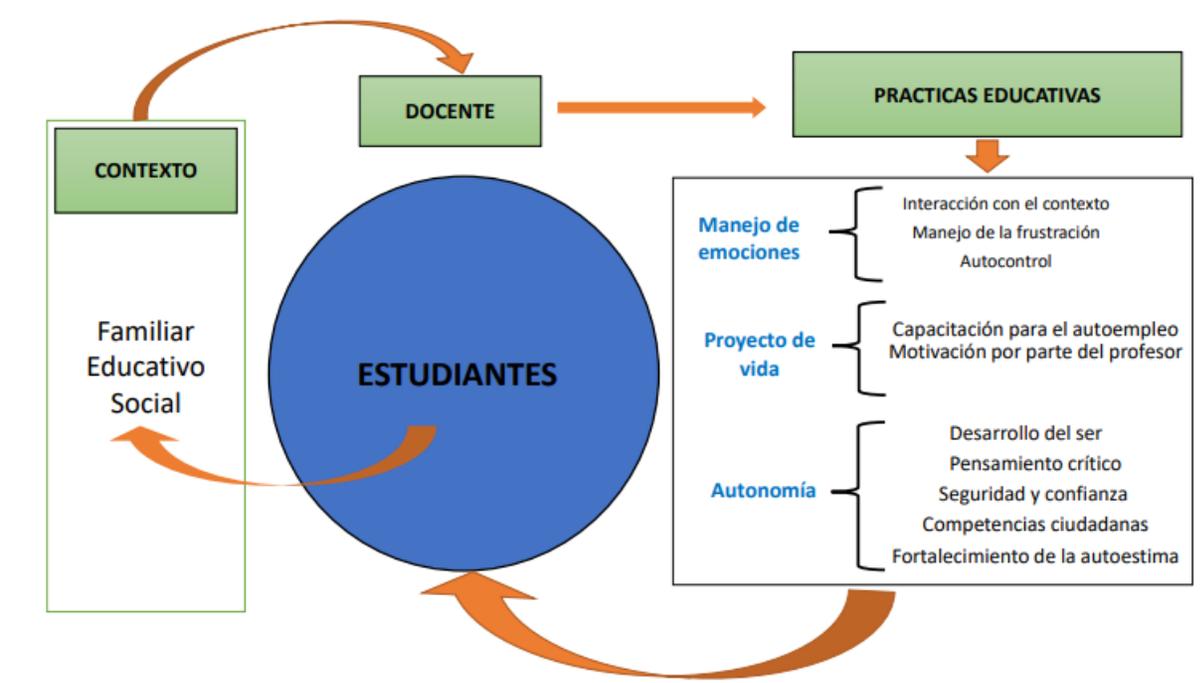
En la codificación axial se identifican las relaciones entre las categorías obtenidas en la codificación abierta y sus subcategorías. Luego se seleccionan las más relevantes. En este tipo de codificación también pueden surgir nuevas categorías o categorías emergentes. Lo anterior se puede comprender mejor en autores como Strauss y Carbin, quienes fueron citados por Flick en el 2007 donde explican que “La codificación axial es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría. Es un proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos. Éstos se realizan, como con la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

Sin embargo, en la codificación axial, el uso de estos procedimientos está más centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías en función del modelo de paradigma. (1990, p.144).”

Para este tipo de codificación se encontró que las categorías que más relevancia tienen para dar respuesta a la pregunta planteada en la investigación y que se relacionan con todas las categorías nombradas se expresan en el siguiente esquema:

Ilustración 2. Esquema 2 categorías.



Nota. Elaboración propia. 2021.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

Finalmente, en la codificación selectiva se condensan y explican dichas categorías y subcategorías que convergen en una categoría macro o central teniendo en cuenta e integrando la realidad expresada por todos los sujetos de la investigación como lo son los actores, los investigadores y los autores. De manera similar lo refiere Strauss y Corbin, (2002) citado por San Martín (2013).

Este es el tercer paso en el proceso de codificación teórica, aunque no es una etapa independiente de la codificación abierta y axial, sino una extensión de esta última, pero con un mayor nivel de abstracción. El propósito de esta codificación es obtener una categoría central que exprese el fenómeno de investigación e integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial. Entonces, la categoría central “consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación” (Strauss y Corbin, 2002)”.

6.1. Resultados del objetivo A*

Luego de la revisión de antecedentes sobre la normativa existente y referente a la discapacidad se encontró que en el artículo 24 de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el 2008 señalan que los estados deben garantizar una educación para toda la vida, basada en la igualdad y el acceso a modos de comunicación, capacitación docente y ajustes razonables. Colombia por su parte ha regulado mediante leyes, decretos y marcos normativos en función de los procesos de educación inclusiva, en los cuales menciona que esta educación se debe dar de manera permanente aportando al desarrollo integral de la persona, siempre basado en

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

los derechos y deberes de estas. En el año 2013, se reglamenta la ley 1618 en la cual se garantiza los derechos de las personas con discapacidad a partir de la inclusión. En el año 2017, se crea el decreto 1421 que reglamenta la educación inclusiva a la población con discapacidad.

6.2. Resultados del objetivo B

Respecto a las prácticas educativas que implementan las docentes para contribuir al desarrollo del manejo de la regulación emocional de los estudiantes, se evidenció que estas se encuentran orientadas al manejo de la frustración, el autocontrol y la interacción con el contexto. A partir de estas, se busca que el estudiante se conozca más, confíe en sí mismo, entienda y maneje sus emociones. Como se evidencia con la participante #5 la cual menciona "A través de la perseverancia, de lo creativo, de lo crítico y de la responsabilidad. Mediante guías, trabajos y contando sus experiencias " en este sentido la participante #3 refiere "Estrategias como control y manejo de respiración, control y manejo de ira, terapias de reflexiones a través de cuentos, historias, remisiones a la docente orientadora, charlas con padres a nivel general" así mismo la participante #2 enuncia "Mis prácticas educativas contribuyen en gran medida a la regulación emocional de mis estudiantes desde el mismo momento en que llego a la clase, les infundo la alegría, motivación y ellos lo perciben, tratar de preparar la clase y material que sea ameno y que la vida y el aprendizaje se les haga menos tenso y lleguen a casa felices y lo reflejen a sus familias para llegar a ser niños felices" Finalmente, la participante #4 menciona que dichas prácticas " Contribuyen a mejorar la convivencia con sus compañeros, autoestima, seguridad en sí mismo, expresar lo que siente" En este sentido autores como Fernandez-Berrocal y Extremera sustentan que "la regulación emocional consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. Una línea divisoria invisible y muy frágil demarca los límites entre sentir una emoción y dejarse llevar por ella...La regulación supone un paso más allá, consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, de forma que no llegue a nublar nuestra forma de razonar”

6.3. Resultados del objetivo C

Referente a las prácticas educativas que realizan las docentes para lograr el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes con discapacidad dentro del aula, se pudo evidenciar que están orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico, las competencias ciudadanas, la seguridad, la confianza, la autoestima y el desarrollo del ser. Con estas prácticas se busca que los estudiantes potencien este tipo de habilidades que les permitan una mejor relación con sus diferentes entornos y a su vez mejorar en el largo plazo su calidad de vida. Así lo describe la participante #1 "Desarrollo de habilidades para la vida, implementación de hábitos de higiene personal, horarios de estudio, desarrollo de actividades libres, conocimientos de aprendizajes necesarios para ser independientes, reconocimiento de deberes y derechos, delegando tareas"; la participante #2 enuncia " Motivación, no limitar los estudiantes, no victimizar los estudiantes con dificultades, diálogo, apoyo con instituciones que favorezca la creatividad y la autonomía de los estudiantes"; apoyando la idea anterior la participante #3 describe "Permitirle ser, generar su pensamiento, permitir su convivencia, escuchar su sentir"; en concordancia con la participante anterior la participante #4 menciona "Que se pueda expresar y socializar con los demás libremente, permitir que realicen sus producciones y valorarlas, socializar con padres de familia para que también

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

sean implementados en el hogar" además mencionan que dichas prácticas aportan al proyecto de vida de los estudiantes como lo describe la participante #2 "Contribuyen a que mis estudiantes tengan pensamientos críticos, analíticos y sean autónomos en sus propias decisiones y sean seres de bien para un futuro"; finalmente la participante #3 opina que estas prácticas "Fortalecen su confianza, le permite interactuar con más personas. Participar de forma activa, vivir más libremente sin sentirse excluido" autores como Huete García (2019) citando a Piaget (1932), expresa que "Todas las personas nacen dependientes y heterónomas. La autonomía personal es pues una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida, en un proceso que avanza en relación con el desarrollo del individuo en diferentes etapas, desde la niñez (Piaget, 1932). Es quizá por este carácter transversal y por estar asociada al desarrollo humano que ha despertado un especial interés en el ámbito de la discapacidad".

7. Discusión

El objetivo de esta investigación fue comprender las prácticas educativas que desarrollan las docentes sobre habilidades socioemocionales en estudiantes con discapacidad del Centro Educativo María Cristina Gómez, encontrando que las docentes implementan las siguientes prácticas educativas: referente a la subcategoría **manejo de emociones** trabajan la interacción con el contexto, el manejo de la frustración y el autocontrol; en la subcategoría **proyecto de vida** articulan en sus clases la capacitación para el autoempleo y motivación del docente hacia el estudiante. En la tercera subcategoría relacionada con la **autonomía** las prácticas están enfocadas al desarrollo del ser, del pensamiento crítico, de la seguridad y confianza, competencias ciudadanas y al fortalecimiento de la autoestima.

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

Como lo dice Freire citado por Martínez, (2015). Dicha práctica educativa se debe orientar desde las necesidades del estudiante y sus condiciones de vida, es decir, teniendo en cuenta su contexto y para su contexto ya sea económico, político y social.

Es así, como en las docentes del Centro Educativo, se evidencia un gran compromiso por conocer el contexto de sus estudiantes, manifiestan conocer la realidad de estos, su condición socioeconómica y sociofamiliar, como también su diagnóstico clínico, pues en ese acto pedagógico permiten implementar mejores metodologías y estrategias para lograr un desarrollo significativo de habilidades socioemocionales en estos.

A partir de esta investigación se logró evidenciar que las docentes presentan una debilidad en el conocimiento de la discapacidad, cómo educar según la discapacidad y cómo posibilitar la educación inclusiva dentro del aula. Manifiestan la importancia de que otros profesionales apoyen el desarrollo de sus prácticas educativas en este tipo de población. Mencionan que es necesario contar con más tiempo en la interacción con los estudiantes con discapacidad, ya que estos requieren mayor atención para el desarrollo de determinadas habilidades.

De acuerdo con lo encontrado en la investigación se logró identificar cómo las prácticas educativas en regulación emocional y en autonomía permiten desarrollar habilidades para la vida de las personas con algún tipo de discapacidad. Se reafirma que se requiere un modelo pedagógico alternativo no tradicional o no conductual para que las prácticas educativas posibiliten el desarrollo de las habilidades ya mencionadas. El grupo docente debe tener un reconocimiento de

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

lo humano, indagar y conocer el contexto de cada estudiante, conocer su historia de vida, su diagnóstico clínico, así como también capacitarse en cómo educar a este tipo de población.

Por último, para una educación inclusiva, el estado, la institución educativa, el equipo de docentes, los estudiantes sin discapacidad, los estudiantes con discapacidad y en general toda la comunidad educativa bajo la premisa de lograr una educación inclusiva de calidad con igualdad y equidad, en el que importe el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, que posibilite promover habilidades para la vida y con estas participar en la transformación positiva de la sociedad. (Portillo-Torres, 2017, p.9 citando a Heritage, 2015) mencionan que “la educación por habilidades tiene su principal interés en la idea del progreso de una habilidad y, por ende, en el progreso de cada estudiante en el desarrollo de la habilidad en el proceso educativo.”

Las docentes sustentan que las prácticas educativas en habilidades socioemocionales permiten mejorar las relaciones interpersonales, mediante el conflicto, ayudan al manejo de la frustración y fortalecen la autoestima en este sentido García, (2017), “analiza la educación emocional como método para mejorar problemas de conducta en niños y niñas, encontrando que “la inteligencia emocional comprende un conjunto de habilidades como la identificación y expresión de emociones, las habilidades socioemocionales, la autonomía emocional y el autocontrol.”

Las docentes plantean que incluir en las prácticas educativas habilidades socioemocionales permiten potenciar el desarrollo del ser, la confianza en sí mismo, las habilidades para la vida permitiendo con ello aportar positivamente al proyecto de vida de los estudiantes. Así lo propone Lorente, L.; Ramos, G. y Pérez, A, (2016) que “el modelo educativo basado en emociones se convierte en un

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar social y personal” citado en Bisquerra, (2000, p.27).

Las docentes sostienen que lo más importante en los procesos de educación inclusiva es lograr elevar la dignidad, mejorar los índices de desarrollo humano y la calidad de vida de las personas con discapacidad. De forma similar lo enuncia Nussbaum 2007: 169 citado por Garcia “ [...] una vida justa es una vida que garantiza las condiciones básicas para vivir con dignidad. Y vivir con dignidad implica contar con las «capacidades básicas» para alcanzar un trato justo”.

En esta investigación se presentaron diversas limitaciones, por ejemplo, durante el desarrollo del grupo focal algunas docentes no lograban argumentar de forma clara las respuestas a las preguntas planteadas, por otro lado, la virtualidad impidió que se pudiera trabajar la observación de la población objeto y especialmente dentro del aula de clase de forma directa. Finalmente, dicha virtualidad y la limitación del tiempo de la investigación no posibilitaron que se pudiera diseñar una entrevista a directivos de la institución para obtener más información que contribuyera a los objetivos planteados.

Sería muy importante que se llevaran a cabo investigaciones sobre habilidades socioemocionales involucrando a los estudiantes con discapacidad, también poder hacer entrevistas estructuradas a directivos docentes y a los directivos de secretarías de educación. Muy pertinente, además, investigar sobre el progreso de los estudiantes en un intervalo de tiempo determinado para lograr

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

observar si en la educación inclusiva en la cual se desarrollan habilidades socioemocionales se logra mejorar la calidad de vida de estos y la de sus familias. Otra línea de investigación podría ser determinar cómo los estudiantes con discapacidad que hicieron parte del desarrollo de prácticas educativas sobre habilidades socioemocionales lograron incorporar estos aprendizajes en su proyecto de vida. Así mismo, se evidencio la pertinencia de indagar sobre el cumplimiento de la calidad y garantía de la educación inclusiva en las instituciones educativas por parte de los entes gubernamentales, al mismo tiempo que la gestión de los recursos que destinan para mejorar las prácticas educativas de los docentes respecto a la educación inclusiva (instalaciones, recursos tecnológicos, financieros y el talento humano).

Referencias

- Álvarez, Silvina La autonomía personal y la autonomía relacional. Análisis Filosófico [en línea]. 2015, XXXV(1), 13-26[fecha de Consulta 24 de Junio de 2021]. ISSN:0326-1301.Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340042261002>
- Álvarez Terrazas, J. A., Piñón Arzaga, O. A., Álvarez Terrazas, M. M. (2016). Caracterización de la inteligencia emocional de los estudiantes de primer semestre. *Excelencia Administrativa*, 13(38), pp. 25-36.
- Aristulle, P., & Paoloni-Stente, P. (2019, 29 abril). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *REVISTA EDUCACIÓN (JULIO-DICIEMBRE)*, VOL. 43(NUM. 2), 1–21. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I2.28643>
- Benítez–Hernández, M. y Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. doi <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagogog19.09030508>
- Buss Thofehn, Maira, López Montesinos, Maria José, Rutz Porto, Adrize, Coelho Amestoy, Simone, Oliveira Arrieira, Isabel Cristina de, & Mikla, Marzena. (2013). Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 75-78. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Camargo Muñoz, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, Volumen 4(Número 4), 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941023>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2008. (s. f.). Recuperado 24 de septiembre de 2020, de https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf
- Echeita, Sarrionandia, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. DOI: <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.17-24>
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2013). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación Y Educadores*, 15(3). Recuperado a partir de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2262>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fly Weke,(2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. © de la presente edición: EDICIONES MORATA, S. L (2007) Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid y , FUNDACION PAIDEIA GALIZA Plaza de María Pita, 17. 15001 - A Coruña

Hernández, Ríos, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos*. *Ces Derecho*, 6(2), 56-57. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>

Huete García, Agustín. 2019. Autonomía e inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito de protección. *Latin America. I. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud. II. Título. III. Serie.IDB-PB-305. Disponible en:* <https://publications.iadb.org/es/autonomia-e-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-en-el-ambito-de-proteccion-social>

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García, Nathaly (2009). El «enfoque de las capacidades» de Nussbaum y el concepto de «discapacidad». *Revista Légein* N° 9, julio - diciembre 2009: 101 - 119 ISSN 1794-529. disponible en: https://revistalegein.univalle.edu.co/documentos/legein9/GarciaNussbaum_n9.pdf

Gómez Rúa, Natalia Eugenia; Restrepo Ochoa, Diego Alveiro; Gañan Echavarría, Jaime & Cardona Arango, Doris (2018). La discapacidad desde los enfoques de derechos y capacidades y su relación con la salud pública. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 17(35), 1-40.

Guevara, L. X., & Velez, L. A. (2020). PRIMERAS APROXIMACIONES SOBRE LA REALIDAD DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA. *Revista Boletín Redipe*, 9(3), 13.

Jiménez Castillo, A. 2016. “Amartya Sen frente al espejo social de la libertad. Límites al enfoque de las capacidades individuales”. *Revista Internacional de Sociología* 74 (3): e038. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.3.038>

Lorente Navarro, L., Ramos Santana, G., & Pérez Carbonell, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de Educación Primaria. *Aula De Encuentro*, 18(1). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2874>

Manjarrés Carrizalez, D, y Vélez Latorre, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-297. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>

Martínez, Germán (2015). La Filosofía de la Educación de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 55-70.

Organización Mundial De La Salud. (2018, 16 enero). Discapacidad y salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>.

Piñón Arzaga, O. A., & Álvarez Terrazas, M. M. (2016). Caracterización de la inteligencia emocional de los estudiantes de primer semestre. *REVISTA DE LA FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA*, 38, 27–38.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Tapia-Gutiérrez, Carmen Paz & Cubo-Delgado, Sixto (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-148. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp

Tobon 2018. Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista espacios*. disponible en: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>

UNESCO, (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. París, UNESCO.

UNESCO, (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y el marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/search/68031460-d054-47fc-b389-95604049adc3>

Las diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela, **CAPÍTULO 4 ENSEÑAR EN TIEMPOS DE INCLUSIÓN**: Yennifer Paola Villa Rojas Felipe Andrés Bernal Sandoval Alexandra Arias Pinzón Alexandra Arias Pinzón

Anexos

Anexo 1. Preguntas grupo focal

PREGUNTAS PARA EL GRUPO FOCAL

- 1) ¿Qué entiende usted por habilidades socioemocionales?
- 2) ¿Describa de qué manera el currículo de la Institución Educativa incluye la enseñanza de habilidades socioemocionales?
- 3) ¿Qué prácticas educativas implementa con sus estudiantes para que desarrollen habilidades como la regulación emocional?
- 4) ¿De qué manera sus prácticas educativas contribuyen al desarrollo de la regulación emocional de sus estudiantes?
- 5) ¿Describa las prácticas educativas que usted implementa en el aula de clase para promover la autonomía de sus estudiantes?
- 6) ¿De qué manera sus prácticas educativas contribuyen al desarrollo de la autonomía de sus estudiantes?
- 7) ¿Cómo aporta la enseñanza de la autonomía y la regulación emocional en el proyecto de vida de los estudiantes?
- 8) ¿Qué barreras encuentra usted como docente para llevar a cabo sus prácticas educativas en habilidades socioemocionales en estudiantes con discapacidad?
- 9) ¿Desde la ley 1618 del año 2013 y del decreto 1421 del año 2017 qué aspectos normativos del PIAR ha implementado la institución educativa para garantizar una educación incluyente?
- 10) ¿Qué tipo de formación ha recibido para orientar procesos de educación inclusiva?
- 11) ¿Qué considera usted que deba implementar la institución educativa para mejorar las habilidades socioemocionales en los estudiantes?

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación. Resultados del objetivo A.

Anexo 2. Respuestas grupo focal

RESPUESTAS A PREGUNTAS DEL GRUPO FOCAL

Pregunta 1

Participante 1

Son todas las habilidades que tiene una persona para manejar sus emociones en diferentes situaciones presentadas permiten tener buenas relaciones con su entorno y con las personas que lo rodean

Participante 2

Es enseñar un proyecto de vida a estudiantes bien sea con o sin discapacidad es que aprenda a defenderse en un futuro cuando esté en su etapa adulta

Participante 3

Destrezas enfocadas a las emociones manejo de situaciones que encierra diversas emociones angustia, miedo euforia entre otras

Participante 4

Son las conductas o actitudes que tenemos cuando interactuamos o nos comunicamos con los demás

Participante 5

Son aquellas Conductas aprendidas que llevamos a cabo cuando interactuamos con otras personas. Expresamos nuestros sentimientos.

Participante 6

Se refiere a la manera en que cada ser humano expresa sus emociones, se relaciona, conviven, enfrenta sus retos de vida construyendo su proyecto

Pregunta 2

Participante 1

Dentro del currículo están inmersas las enseñanzas de las habilidades socioemocionales en todas las áreas, en las actividades incluidas en el PIAR se busca el fortalecimiento del manejo de las emociones que favorezcan procesos de socialización, aceptación e inclusión. en la evaluación se favorece y prevalece la formación del ser más que del saber, implementación del DUA.

Participante 2

Desde el proyecto de inclusión que está inmerso en el PEI y con la psicoorientadora se han implementado muchos proyectos para la enseñanza de habilidades para estudiantes con discapacidades, porque continuamente están llegando estudiantes con diferentes discapacidades físicas, emocionales de aprendizaje etc.

Participante 3

Se trabaja de forma transversalizada en todas las áreas y se fortalece en ética. PEI-generaliza. Ya que en cada caso particular se trabaja de acuerdo a la discapacidad.

Participante 4

El currículo de la institución se incluye el manejo de emociones, interacción con los pares, transversalizar y trabajo por proyectos de aula.

Participante 5

Se reafirma que en lo académico se manejan las competencias socioemocionales favorecen el aprendizaje de los alumnos de inclusión manejando estrategias de enseñanza.

Participante 6

En nuestra institución existe en el currículo la transversalización de todas las áreas para fortalecer la inclusión desde todos los aspectos también los proyectos incluyen actividades para mejorar las habilidades socioemocionales de los estudiantes en discapacidad.

Pregunta 3

Participante 1

Juegos de roles
estudio de casos
talleres lúdicos
videos de sensibilización
diálogo y atención personalizada
acompañamiento con la docente orientadora

*Estos aspectos del marco normativo están contemplados en los antecedentes de la investigación.
Resultados del objetivo A.

diseño del PIAR para cada estudiante con discapacidad
trato igualitario

Participante 2

El PIAR
diálogo
talleres
remisión al psico orientadora
mucho autoestima
apoyo a los papás

Participante 3

Estrategias como control y manejo de respiración, control y manejo de ira, terapias de reflexiones a través de cuentos, historias, remisiones a la docente orientadora, charlas con padres a nivel general.

Participante 4

manejo de las emociones
interacción con los demás
juegos
dinámicas
videos
Cuentos
canciones
acompañamiento de la psicoorientadora
dramatizaciones
juego de rol
PIAR

Participante 5

Se busca que el estudiante se conozca más, confíe en sí mismo, entienda y maneje sus emociones.
A través de perseverancia, de lo creativo, de lo crítico y de la responsabilidad. Mediante guías, trabajos y contando sus experiencias.

Participante 6

Transversalización de las actividades en todas las áreas. -PIAR-
Talleres que fomenten las habilidades socioemocionales autoestima- valores Proyectos - autonomía- trabajo colaborativo
Trabajo individual con la psicóloga
Juego de roles, deporte de competencia, trabajo en clase.

Pregunta 4

Participante 1

Por medio de fortalecimiento de las relaciones interpersonales la autoestima y el autoconocimiento.

Participante 2

Mis prácticas educativas contribuyen en gran medida a la regulación emocional de mis estudiantes desde el mismo momento en que llegó a la clase les infundo la alegría, motivación y ellos lo perciben, tratar de preparar la clase y material que sea ameno y que la vida y el aprendizaje se les haga menos tenso y lleguen a casa felices y lo reflejen a sus familias para llegar a ser niños felices.

Participante 3

Fortalece la autoestima.

Ayuda a manejar situación de diferente forma, van adhiriendo cada vez más las herramientas que uno les proporciona, y que le han funcionado; les socializan a sus familias la forma de manejar diferentes situaciones- todo esto le ayuda no sólo emocional social -académicamente-todo sentido.

Participante 4

Contribuyen a mejorar la convivencia con sus compañeros, autoestima, seguridad en sí mismo, expresar lo que siente.

Participante 5

Nos educamos y educamos el manejo de las emociones en los estudiantes, para que su cerebro tenga información permanente. Manejar la expresión corporal mediante juegos.

Participante 6

Generando procesos de aprendizaje que conlleve a que los estudiantes tengan autonomía, relaciones interpersonales sanas, progreso académico, interacción con el contexto y construcción de un proyecto de vida.

Pregunta 5

Participante 1

Desarrollo de habilidades para la vida

Implementación de hábitos de higiene personal, horarios de estudio, desarrollo de actividades libres

Conocimientos de aprendizajes necesarios para ser independientes

Reconocimiento de deberes y derechos

Delegando tareas

Participación en todas las actividades

Participante 2

Motivación

No limitar los estudiantes

No victimizar los estudiantes con dificultades

Diálogo

Apoyo con instituciones que favorezca la creatividad y la autonomía de los estudiantes

Participante 3

permitirle ser

Generar su pensamiento

Permitir su convivencia

Escuchar su sentir

Todo esto en todos los contextos y en todo ámbito

Participante 4

Que se pueda expresar y socializar con los demás libremente

Permitir que realicen sus producciones y valorarlas

Socializar con padres de familia para que también sean implementados en el hogar

Participante 5

Permitirle ser

Permitirle desarrollar sus actividades

Tener una regulación emocional

Participante 6

Trabajo en clase

Trabajo que fomente valores

El estímulo- deporte, arte

Juego de roles

Apoyo psicológico

Pregunta 6

Participante 1

Plantear actividades que les permitan desarrollar habilidades para la vida que les permitan defenderse en el contexto inmediato a nivel personal y de su quehacer, que generen independencia emocional y en la realización de actividades cotidianas y desarrollo de hábitos.

Participante 2

Contribuyen a que mis estudiantes tengan pensamientos críticos, analíticos y sean autónomos en sus propias decisiones. Y sean seres de bien para un futuro.

Participante 3

Fortalecen su confianza, le permite interactuar con más personas no tanto con su núcleo.

Participar de forma activa, “vivir más libremente sin sentirse excluido”.

Participante 4

Permitir que desarrolle sus propias habilidades en las diferentes actividades propuestas Juego, arte, interacción.

Participante 5

Mediante actividades lúdicas, deportivas el estudiante es autónomo
Generando un excelente proceso de aprendizaje.

Participante 6

Construyendo autonomía a través de las prácticas pedagógicas.

Pregunta 7

Participante 1

Aporta en la formación personal, generando confianza, seguridad, autoestima y en la creación de un proyecto de vida a partir del reconocimiento de habilidades.

Participante 2

Aporta seguridad

Seguimiento de aprendizaje de normas

Aprenden a ser niños y niñas con pensamiento crítico cuando tiene que enfrentar la vida lo hace desarrollando habilidades como cocinar entre otras

Participante 3

Mejora la calidad de vida

Ser una persona feliz

Autónoma con voz y voto

Participante 4

Logro de objetivos propuestos

Autonomía

Autoestima

Calidad de vida

Participante 5

Cuántos estos niños y niñas se enfrentan a la vida, tengan habilidades para sobrevivir.

Que los niños y niñas y jóvenes no tengan limitaciones sino un punto de partida para desarrollar su potencial.

Participante 6

Aporta para que el estudiante tenga una mejor calidad de vida, puede hacer un ser social, productivo y en el contexto que se desenvuelve y que sea feliz.

Pregunta 8

Participante 1

Forma de comunicación (autoridad reglas)
Contexto familiar
Corresponsabilidad
Capacitación en atención a la discapacidad particular

Participante 2

Falta de apoyo del gobierno
Tiempo para dedicarle a estos niños
Espacio adecuado para que estos niños hagan prácticas aparte de lo que ellos puedan y quieran hacer

Participante 3

Se dificulta en ocasiones no contar con el apoyo de personal especializado en diferentes campos Adecuaciones.

Participante 4

En ocasiones los padres de familia o acudientes no llevan a los niños a los controles y tratamientos con los especialistas remitidos

Participante 5

Poca capacitación en el centro educativo
El tiempo
Material educativo

Participante 6

Tiempo
Materiales educativos
Continuidad en los procesos médicos
Capacitación en c/discapacidad

Pregunta 9

Participante 1

En la escuela las prácticas de inclusión se dan después del año 2017 y el decreto 1421 y se implementan todos los aspectos normativos del PIAR como la flexibilización de aprendizajes, tiempo, identificación de barreras, planeación de estrategias pedagógicas, fijación de compromisos en casa.
Conformación comité de inclusión.

Participante 2

PIAR

Participante 3

PIAR se trabaja el 2017

Participante 4

PIAR

Participante 5

PIAR

Participante 6

PIAR

Pregunta 10

Participante 1

Acompañamiento de la SEM y el comité de inclusión sobre PIAR y DUA
Talleres de fonoaudiología SEM
Capacitación en lenguaje de señas. SEM
Capacita en problemas de aprendizaje

Estos procesos son liderados por la SEM y el MEN
COMFAMILIAR RDA apoyo en psicología

Participante 2

Talleres
Psicólogas
Fonoaudiólogas
Instituciones

Participante 3

Capacitaciones de SEM en PIAR y en DUA
Lenguaje de señas

Participante 4

SEM en PIAR y DUA
Lengua de señas

Participante 5

He recibido capacitación de psicóloga.
Solo en la virtualidad
y algún profesional de inclusión

Participante 6

Capacitación
Apoyo de la psorientadora

Pregunta 11

Participante 1

Proyectos culturales de bienestar
Salidas pedagógicas
Espacios con materiales y personal con formación en atención a la discapacidad

Participante 2

Espacios adecuados
Personal especializado para diferentes discapacidades para dentro de la escuela

Participante 3

No implementar si no fortalecer
Apoyo de personal capacitado en diferentes áreas fonoaudiología, psicología, terapia ocupacional
Implementar espacios adecuados

Participante 4

Personal especializado dentro de la escuela
Aula de apoyo
Material didáctico

Participante 5

Mejorar las instalaciones, adecuarlas
Talento humano

Participante 6

Conseguir materiales didácticos
Generar espacios de reflexión y capacitación en inclusión
Talento humano
Aula de apoyo