

Hablemos de DI: Más allá de las limitaciones intelectuales

Bohórquez Ortega Karen Dayana
Córdoba Maya Ana María
Hernández Leguizamón Zully Yazmín
Piraban Acero Laura Daniela
Portela Herrera Luisa Fernanda
Riaño Sarmiento Angie Leonor
Rodríguez Mendieta Dora Caterine
Ruiz Castellanos Dayana Marcela

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Especial
Bogotá D.C
2019

Hablemos de DI: Más allá de las limitaciones intelectuales

Autoras:

Bohórquez Ortega Karen Dayana

Córdoba Maya Ana María

Hernández Leguizamón Zully Yazmín

Piraban Acero Laura Daniela

Portela Herrera Luisa Fernanda

Riaño Sarmiento Angie Leonor

Rodríguez Mendieta Dora Caterine

Ruiz Castellanos Dayana Marcela

Asesora: Lina Rocío Hernández Aguilera

Trabajo de grado para optar como Licenciadas en Educación con Énfasis en Educación Especial

Línea de investigación: Pedagogía y didáctica

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Especial

Bogotá D.C

2019

Agradecimientos

Agradecemos a Dios, la vida, el universo y las energías que nos llevaron a los lugares donde aprendimos, crecimos y nos formamos a nivel personal y profesional.

Agradecemos a la universidad, a la licenciatura, al Centro Renacer por permitirnos vivir esta experiencia.


Agradecemos especialmente a la profesora Lina Hernández, por ser nuestra guía en este recorrido, por demostrarnos la importancia del otro, el amor a la profesión y sobre todo por todos los momentos de aprendizaje que vivimos.

Agradecemos a la coordinadora del servicio, Nancy Correa, al educador especial y coordinador del área terapéutica y educativa, Carlos Sánchez por abrir las puertas de la institución y permitirnos aprender y a todos los profesionales que nos acompañaron.

Agradecemos a todos los niños, niñas, jóvenes y adolescentes con quienes interactuamos en cada sesión. A Neider y a Laura que, aunque ya no están presentes en lo terrenal, siguen estando en nuestros corazones.

Agradecemos a nuestras familias, amigos, amigas, parejas y personas significativas que nos apoyaron a lo largo de estos dos años.

Por último, a nosotras, por aprender a tolerarnos y ser parte de la formación de todas y cada una.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página iv de 190	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Hablemos de DI: Mas allá de las limitaciones intelectuales
Autor(es)	Bohórquez Ortega, Karen Dayana; Córdoba Maya, Ana María; Hernández Leguizamón, Zully Yazmín; Piraban Acero, Laura Daniela; Portela Herrera, Luisa Fernanda; Riaño Sarmiento, Angie Leonor; Rodríguez Mendieta, Dora Caterine; Ruiz Castellanos, Dayana Marcela
Director	Hernández Aguilera, Lina Rocío
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 156p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	DISCAPACIDAD INTELECTUAL; CONDUCTA ADAPTATIVA; CENTROS DE PROTECCIÓN; SISTEMAS DE APOYO; PROYECTO DE AULA; HERRAMIENTA PEDAGOGICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado “Hablemos de DI: Más allá de las limitaciones intelectuales”, está encaminado a fortalecer la conducta adaptativa de los participantes con discapacidad intelectual del Centro Renacer (CR), que atiende a niños, niñas y adolescentes que se encuentran bajo medida de protección legal. Se propone implementar una propuesta pedagógica que abarca dos procesos que interactúan entre sí, por una parte, la evaluación, en el cual se innova con una herramienta pedagógica que permite la evaluación de la conducta adaptativa y la recolección de información a partir de la cual se tienen los resultados, que posteriormente será objeto de análisis, logrando así, evidenciar la importancia de fortalecer la conducta adaptativa en un centro de protección como lo es el CR, e incidiendo en el desenvolvimiento de la vida diaria de los participantes. Por otra parte, el componente de interacción en el aula, que abarca un proyecto de aula que responde al carácter social y de cuidado que tiene la institución y a las particularidades de la población, realizando actividades basadas en una intención formativa, planeación y la reflexión en torno a la conducta adaptativa de los participantes.</p>

3. Fuentes
<p>AAIDD. (2011). Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistema de apoyos. (11th ed.). (Miguel Ángel Verdugo, trad.) Madrid: Alianza Editorial</p>

- Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2016). Proyecto 1113: "Por una ciudad incluyente y sin barreras". Ficha de estadística Básica de Inversión Distrital EBI-D. Bogotá D. C. Banco Distrital de Programas y Proyectos. Recuperado de http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1.3_proc_directivo/04082016_1113_Por_una_ciudad_incluyente_y_sin_barreras.pdf
- Arias, J., Villasís, M., & Mirando, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio [Ebook] (2nd ed., pp. 202,206). México. Recuperado de <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/viewFile/181/273>
- Arráez, M., Calles, J. & Moreno, L. (2006) Hermenéutica: una actividad interpretativa, Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Bunge, M. (2007). La investigación científica. México, Siglo XXI.
- Campos y Covarrubias, G. & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmai VII (13) pp. 45 - 60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>
- Carrillo, M. (2012) Inteligencia, conducta adaptativa y calidad de vida. Interacciones explicativas de la discapacidad intelectual y la intervención optimizadora. [Tesis doctoral] Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/19576301.pdf>
- Carrillo, T. (2001) El proyecto pedagógico de aula. Revista Venezolana de educación. Mérida-Venezuela. Vol. 5, pp. 333-337. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Centeno, D (2006) La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. Recuperado de <http://journals.copmadrid.org/pi/archivos/100009.pdf>
- Cerda, H. (2001). El proyecto de aula: El aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Enciso C., (2013).Paradigma de la hermenéutica, la investigación cualitativa, recuperado de: <https://prezi.com/3idx6un3nezq/el-paradigma-hermeneutico-la-investigacion-cualitativa/>
- Flores Ochoa, (2005; 1994) Pedagogía del conocimiento. Colombia: McGrawHill. 2ª ed.
- García, F. (2001). Modelo ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- Krause, A., Román, F., Esparza, Y., Novoa, M., Salinas, P., Toledo, F., & Vallejos, A. (2016). Caracterización de la conducta adaptativa en escolares con y sin discapacidad intelectual de la región de la Araucanía. Diversitas: Perspectivas en Psicología, Vol. 12 (1), pp. 27-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67945904002>
- Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 de la República de Colombia, Bogotá D. C., 8 de noviembre de 2006. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

- Martínez, L. (2007) La observación y diario de campo en la definición de un tema de investigación. Universidad Los Libertadores, pp.74-80. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Medina, M., & Pérez, M. (2016). Empleo, Conducta Adaptativa y Discapacidad Intelectual. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Vol. 1 (1), pp. 225-233. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776026>
- MEN (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a participantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Monroy, L. (2017). La conducta adaptativa del espectro del autista. Instituto Universitario de integración comunidad Salamanca. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/137513/1/INICO_MonroyPerezL.pdf
- Montero, D. & Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. Scielo, Estudios Pedagógicos XXXVII, N°2: pp,345-361 Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art21.pdf>
- Muñoz, M. (2008, septiembre). Grupos de desarrollo personal de jóvenes con discapacidad intelectual pertenecientes a un hogar de protección. Revista académica. Vol. 34. pp. 39 – 55. Universidad Católica de Maule. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.pedagogica.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b75c3c08-0acf-4267-8d9b-85a50d2a9e63%40sdc-v-sessmgr01>
- Parker M., (2010) La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. Psicología Cultural. Cali: Universidad del Valle. Recuperado de: <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>
- Peredo, R. (2016, junio) Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. RIP: Reflexiones en Psicología. Vol. 15, pp. 101 – 122. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf
- Pérez J. & Merino M. (2012). Definición de hermenéutica recuperado de: <https://definicion.de/hermeneutica/>
- Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L. & Castrillón, J. (2004) Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y módulo. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos.

- Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- SDIS (s. f. A). ¿Quiénes somos? Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Página web Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/entidad/integracion-social/quienes-somos>
- SDIS (s. f. B). ¿Qué hacemos? Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Página web Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/entidad/integracion-social/que-hacemos>
- SDIS. (2011). Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2008 – 2012. Bogotá Positiva: Para vivir mejor. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Recuperado de <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/noticias/Informe%20relacion%20gestion%20proyectos.pdf>
- SDIS. (2015). Proyecto 721: Atención Integral a Personas con Discapacidad, Familias, Cuidadores y Cuidadoras - Cerrando Brechas. Bogotá Humana. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Recuperado de http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1.3_proc_direc_estrategico/11062015_721_FORMULACION_ACTUALIZADA_MARZO_2015.pdf
- SDIS. (2018) Lineamiento Técnico Centro Renacer (Presentación de PowerPoint. Documento institucional). Secretaría Distrital de Integración Social. Dirección Poblacional.
- Universidad Pedagógica Nacional (2001) Línea de investigación pedagogía y didáctica. Valencia, V. (s. f.). Revisión documental en el proceso de investigación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>

3. Contenidos

El desarrollo de este proyecto se da a través de siete capítulos, los cuales serán descritos brevemente a continuación:

El primero de ellos, lleva por nombre “Presentando el contexto” en el cual se incluye la descripción del *macro contexto*, *meso contexto* y *micro contexto*, asimismo, dentro de este capítulo se propone el problema educativo, la respectiva pregunta de investigación, la justificación y, por último, los objetivos generales y específicos de la investigación.

En el segundo capítulo, denominado “Inicios investigativos del PPI”, se hace un abordaje desde la línea de investigación –pedagogía y didáctica- donde se da cuenta acerca de lo pedagógico y lo didáctico del presente PPI, el rol del educador especial y el aporte de la investigación a la línea, además, se hace una indagación minuciosa y posterior reflexión acerca de los antecedentes de la investigación encontrados tras la revisión a nivel internacional, nacional y local.

El tercer capítulo, abarca los “Referentes teóricos de la investigación”. Seguidamente, se plantea el enfoque multidimensional del funcionamiento humano. También se retoma el sistema de apoyos propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011) y, por último, la conceptualización de la conducta adaptativa y su evaluación.

El cuarto capítulo, denominado “Referentes pedagógicos de la investigación” se encuentra el

modelo pedagógico, que busca dar respuesta a los propósitos formativos y educativos de una teoría pedagógica; luego, se incluye la fundamentación teórica del proyecto de aula y la forma en la que se planea, implementa y evalúa.

En el quinto capítulo “¿Cuál es la ruta que seguir?”, se fundamenta la ruta metodológica a nivel investigativo, partiendo de un paradigma hermenéutico con enfoque cualitativo. Se describe la población participante. Posteriormente, los instrumentos y técnicas de recolección de información utilizadas. Por último, se esclarece la forma en la cual serán analizados y presentados los resultados.

El sexto capítulo, presenta la propuesta pedagógica denominada “Fortalecimiento de la conducta adaptativa en personas con Discapacidad Intelectual –DICAF-que busca fortalecer las habilidades de la conducta adaptativa de los participantes del CR, por medio de dos procesos que están relacionados entre sí, por una parte, la *evaluación* que compete a la “*Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa*”, y por otra parte, la *interacción en el aula*, a través de la implementación del proyecto de aula.

El séptimo y último capítulo, denominado “*finalizando el proceso*” retoma los resultados, las conclusiones y proyecciones obtenidas durante el proceso investigativo y pedagógico desarrollado por las docentes en formación.

4. Metodología

Este proyecto asume un paradigma hermenéutico con enfoque cualitativo, en el cual se tiene en cuenta la relación con el contexto para interpretar los fenómenos que allí se encuentran. De este se desprenden las tres fases de la investigación, a saber, la categorización, estructuración e interpretación, posterior a ello, se dedica una sección para explicar el análisis de la información, en este caso, bajo tres unidades de análisis dadas por el mismo paradigma.

Luego, se retoman los cuatro instrumentos y técnicas de recolección de información utilizadas, como son la observación, revisión documental, diarios de campo y la herramienta pedagógica creada para la evaluación de la conducta adaptativa.

Más adelante, es introducida la población foco de la propuesta, describiendo la población total, que compete a todos los niveles del Centro Renacer; la población universo, que son los niveles y participantes seleccionados con los que se lleva a cabo la implementación del proyecto de aula y por último, la población muestra, aquellos participantes seleccionados de la población universo para ser el centro de la observación y con quienes se implementa la *Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa*.

5. Conclusiones

Las conclusiones del Proyecto Pedagógico Investigativo surgen a partir de la implementación de la propuesta pedagógica DICAF “Fortalecimiento de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual”, llevando al grupo investigador a reflexionar acerca del proceso y el impacto que se generó, en temas como la pedagogía, las estrategias y el proyecto de aula, el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual y las dinámicas institucionales.

Rastreo investigativo.

El rastreo de antecedentes y marco teórico, permite concluir que hay un mayor énfasis en el trabajo de las habilidades intelectuales, especialmente cuando las personas con discapacidad intelectual se encuentran en procesos de escolarización, mientras que el trabajo de la conducta adaptativa se da en

menor medida y generalmente en fundaciones, centros asistencialistas o cuando la persona se enfrenta a procesos de inclusión socio laboral, dejando de lado la importancia de fortalecerla a lo largo de la vida.

De ese mismo rastreo, se concluye que la conducta adaptativa es valorada y evaluada desde baterías y/o test psicológicos encaminados a identificar el nivel de desempeño de la persona con discapacidad intelectual y las posibilidades de acceso a diversos entornos. Este fue el motivo, que llevó al grupo investigador a elaborar la Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa, desde un enfoque pedagógico que pocas veces se trabaja, ya que a partir de ella se logran identificar las necesidades de apoyo de la persona en cada una de las habilidades, además de la influencia del contexto en el individuo y así, trazar un plan de trabajo a partir de la estructuración de un proyecto de aula que cuente con objetivos claro y diversas estrategias didácticas que faciliten su desarrollo y fortalecimiento.

Propuesta pedagógica.

Con la implementación de la propuesta pedagógica, se realizaron diferentes estrategias (anticipación, seguimiento instruccional, ambientes motivadores, material concreto y accesible) que permitieron fortalecer las habilidades de la conducta adaptativa, siendo estas fundamentales para el desenvolvimiento en su vida cotidiana, elevando los niveles de motivación y disposición en los diferentes espacios, como también en la interacción social con pares, profesionales y adultos cuidadores, además de ampliar las posibilidades de vivenciar y participar en otras experiencias a las cuales no podían acceder por estar permanentemente en su contexto (entornos protegidos o supervisados).

Por lo tanto, se identificó que es fundamental la implementación de una propuesta pedagógica en una institución de carácter social ya que, permite al educador pensarse otras formas de realizar un proceso adecuado de enseñanza- aprendizaje. Estructurando diversas estrategias pedagógicas y didáctica, las cuales tengan en cuenta las particularidades de los participantes y el contexto que los permea, con el fin de generar un aprendizaje desde la construcción y el fortalecimiento de las habilidades necesarias para el desenvolvimiento día a día de la persona con Discapacidad intelectual. Cabe aclarar, que la efectividad de estas estrategias resulta ser poca, si se realizan en tiempos reducidos, ya que, las personas con discapacidad intelectual requieren del refuerzo continuo de los conocimientos, es decir, que se trabaje una y otra vez hasta que este se interiorice y se logre llevar a la vida diaria.

A nivel pedagógico.

La implementación de una propuesta pedagógica en un ambiente asistencialista toma relevancia debido a la visión que el educador especial tiene del sujeto, al comprender y preocuparse por él, incidiendo en el desarrollo de sus habilidades y desenvolvimiento en diversas situaciones. Asimismo, en la interacción del sujeto con el contexto, identifica las barreras y los facilitadores (físicos, actitudinales o directivos), contribuyendo al establecimiento de los apoyos (generalizado, extenso, limitado e intermitente) necesarios para cada participante.

Desde lo pedagógico, también se puede visibilizar la importancia de las estrategias (literatura, tics, sensibilización) pensadas para determinado fin, en este caso el fortalecimiento de la conducta adaptativa, teniendo presente los gustos y el contexto donde se encuentran los participantes, minimizando la necesidad de sobreprotección. Además, que posibilita el pensar y reflexionar en torno a la realidad del contexto, la intencionalidad y las actividades que permiten cubrir las necesidades formativas de la población.

Aportes desde la Herramienta Pedagógica para la evaluación de la Conducta Adaptativa

Esta herramienta es pertinente desde el ámbito pedagógico, ya que da cuenta del proceso educativo que se adelanta con los participantes, evidenciando las necesidades y particularidades de la población y la disminución de los apoyos de cada participante a través de las estrategias didácticas implementadas, evaluando antes, durante y después del proceso, además que permite la comprensión en relación contexto - participante, transformando así el acto pedagógico desde contextos no formales y por último, posibilitando a la persona con discapacidad intelectual, un aprendizaje que le permita desarrollarse en su vida diaria.

Por otra parte, el grupo de investigación considera que aporta desde la "Herramienta Pedagógica

para la evaluación de la Conducta Adaptativa", al campo de la Educación Especial, ya que, desde los hallazgos del marco de antecedentes y teórico, se evidencia que las disciplinas encargadas para la evaluación de la Conducta Adaptativa tradicionalmente han sido la psicología y la terapia ocupacional, mientras que desde este trabajo de grado, se busca reflexionar a partir de dicha Herramienta, no solo sobre las habilidades de la persona con discapacidad intelectual, sino incluyendo también las necesidades de apoyo, las condiciones del contexto que facilitan o imposibilitan y por último, la interacción durante la intervención, haciendo que se conciben todos los elementos que permean el acto pedagógico y así, proponer acciones para la mejora y la transformación dentro y fuera del aula, en relación con las habilidades que necesita la persona para su vida.

Por último, se considera que, a partir de esta Herramienta, se aporta al conocimiento sobre la discapacidad intelectual y la conducta adaptativa, esto es porque, aunque se retomamos las tres categorías que propone la AAIDD, se amplía la descripción de cada una a partir de la organización de los ítems pertenecientes a cada subcategoría, orientando así a los educadores sobre cuáles son las habilidades específicas que competen a cada habilidad general de la conducta adaptativa.

Desarrollo de las habilidades.

La implementación de la propuesta pedagógica permitió evidenciar que sí se puede fortalecer la conducta adaptativa de personas con DI que permanecen en un centro de protección, aunque es necesario reconocer que no se llegó a los desempeños esperados.

En cuanto a las habilidades conceptuales, se pudo evidenciar una incidencia en menor medida, debido a la variedad de las habilidades intelectuales de cada participante. Para su abordaje, se implementaron diversas estrategias didácticas que disminuyeran las conductas disruptivas potenciando así, el autocontrol.

Respecto a las habilidades sociales, se identifica un avance significativo ya que, desde las intervenciones pedagógicas se posibilitaron espacios de interacción entre pares, niveles y los diversos agentes socializadores del CR. Sin embargo, esto no se vio reflejado en las categorías de responsabilidad y autonomía, debido a que tiene que ver con funciones que asumen los profesionales y personal de la institución frente al cuidado.

Por último, en las habilidades prácticas se trabajó en la importancia de la ejecución de las ABC de manera autónoma, aumentando la concientización de los participantes, además de realizar pequeñas acciones frente a actividades como (cepillado de dientes, cuidado de la ropa, rutinas de aseo). No obstante, se reitera que la limitación en la actuación de las docentes en formación respecto al acompañamiento de esos espacios minimiza las posibilidades de fortalecer la autonomía e independencia de los participantes.

Interdisciplinariedad.

El PPI, al desarrollarse en una institución de carácter social como lo es el Centro Renacer, permite que la formación de las maestras sea interdisciplinar ya que se trabaja desde diversas áreas (psicología, TEO, fonoaudiología, entre otros) para garantizar la atención integral de los participantes del centro renacer. Por lo tanto, en una institución con este tipo de características, es fundamental que se resigne el rol del educador especial y la importancia de este en un espacio, con el fin de trabajar sobre la multidimensionalidad del sujeto y el fortalecimiento de sus habilidades sin dejar de lado el trabajo mancomunado que se puede llevar acabado con las demás áreas del saber.

Por lo tanto, el grupo investigador no solo trabajo con los participantes sino que de manera implícita se hizo un trabajo interdisciplinar con los profesionales que se encuentran allí, posibilitando un diálogo de saberes en medio de la participación e interacción en las actividades propuestas, ampliando por una parte, el conocimiento práctico con la población en el caso de las maestras en formación y por otro, los conocimientos teóricos y de abordaje a la discapacidad intelectual en el caso de los profesionales.

Institución y contexto.

De esta experiencia se evidencia que las personas con discapacidad intelectual que están

institucionalizadas desarrollan procesos de independencia y autonomía en menor medida, ya que, bajo este modelo de atención estos procesos se ven limitados o sujetos a opiniones de una tercera persona como profesionales o cuidadores que están a cargo de ellos.

Además, aun cuando se emprenden acciones pedagógicas y de otra índole, no siempre se puede interferir en posibles barreras que encuentra la persona con discapacidad intelectual cuando interactúa con determinados factores contextuales, esto es, cuando dichos factores tienen una razón de ser que pesa por sobre las necesidades de la persona, como sucedió con los lineamientos de la institución, ya que estos velan principalmente por el cuidado de los participantes, y son establecidos por la SDIS, otras entidades y la política pública que regulan su funcionamiento.

La experiencia al interior de la institución ha permitido comprender que el objetivo de estos lineamientos, es permitir que el servicio que presta el Centro Renacer mantenga un orden y asegure el funcionamiento adecuado. Con ellos se pretendió incidir y minimizar los efectos que producen en la población, no obstante, al ser intensificados por dinámicas internas, se generó una limitación en el rango de acción e intervención que el grupo investigador tenía, ya que al iniciar el proceso, se realizaba un acompañamiento en las rutinas de ABC y la toma de onces (alimentación), sin embargo, en los últimos meses, se recibió la indicación que no se podía participar en estos espacios, a menos que se asumieran determinados protocolos como el uso de guantes, tapabocas, gorros y certificación sobre manejo de alimentos, entre otros.

Esto lleva a reflexionar hasta qué punto, esta estructura permite realmente que las personas con DI que allí se encuentran puedan desarrollar sus habilidades, porque la realidad es que la institución no será la casa cuidadora permanente. Tal como la vida misma, en el lugar se cuida y se protege, pero también se forma para crecer y avanzar hacia la independencia.

Respecto a la política pública.

Aunque inicialmente el PPI está orientado a la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual que pertenecen al Centro Renacer, el grupo de maestras en formación percibió que el ejercicio no podría desligarse de la reflexión en torno a la política pública, ya que es un tema que permea, influye y configura permanentemente las dinámicas externas e internas de la institución, es decir, tanto en las relaciones que establece con la misma SDIS, las otras secretarías u otras instituciones (educación, salud, desarrollo, deportes, etc.) como en las situaciones que se evidencian a partir de su funcionamiento diario, el cumplimiento de los lineamientos y el equipo interdisciplinar.

Es importante reconocer que el Gobierno Nacional y Distrital tiene una serie de leyes, decretos y protocolos de atención a menores de edad con y sin discapacidad, con el ánimo de asegurar el cumplimiento de los derechos que reconoce la Constitución Política, a través de los servicios que prestan las diferentes entidades del Estado. Sin embargo, el problema radica principalmente en que, tal como dice el dicho, en el papel todo suena maravilloso, pero en la realidad, existen ciertas dificultades.

Para poder explicar estas dificultades, es posible retomar algunas descripciones consignadas en el versus de política pública que se encuentra en el punto 6 del apartado 7.1.1, donde se mencionaba que la mayor parte del tiempo, estas políticas recaen en un ejercicio paternalista de decidir por el sujeto, en este caso con discapacidad, definiendo qué es lo mejor para asegurar su bienestar, más si se encuentran en un estado de protección y restablecimiento de derechos en el que, básicamente se convierten en “hijos del Estado”.

Esto tiene una serie de implicaciones en cuanto a la regulación de servicios que se prestan y los lineamientos técnicos que deben cumplir, respondiendo a qué, cómo, cuándo y dónde prestarlos para garantizar la atención integral de los usuarios, sin embargo, dadas las condiciones administrativas que permean a este tipo de instituciones, en muchas ocasiones importa más que en los resultados se muestre el “cumplimiento de requisitos”, en lugar de hacer evidente si la prestación del servicio realmente provee una atención integral para los sujetos.

Aquí entra entonces una cuestión relevante sobre el cuidado y la formación, ya que ambas en sí, son un derecho que debe primar en el restablecimiento de los derechos de los menores de edad. El

primero, regulado por la ley, se sigue a través de protocolos, lineamientos, estándares, etc., en los que es posible medir su efectividad (cumplir horarios, diligenciar formatos en los que se evidencie que todo va como se esperaba, reportar contratiempos o eventualidades con los sujetos, entre otras). En el caso del segundo, no resulta ser tan fácil determinar y evidenciar las necesidades formativas de un sujeto con discapacidad que tiene apoyos extensos o generalizados.

Esto último, tiene que ver con el hecho de que cada sujeto es diferente y sus necesidades varían dependiendo de características propias como de la interacción que tiene con el contexto, además que van más allá del conocimiento académico, para abarcar habilidades que le permitan ser y estar en sociedad, desenvolverse en el cotidiano y en los diferentes escenarios en que participa, pensando en su presente inmediato y su futuro, cuando por ejemplo, cumpla la edad para transitar a otra institución, salir por su cuenta o retornar a sus núcleos familiares.

Por esta razón es que, para el Gobierno es más práctico centrarse en el cuidado más que en la formación, pero la realidad es que ninguno pelea con el otro, de hecho, coexisten y sí es importante que ambos sean los ejes transversales de servicios como el CR, garantizando así que haya un equilibrio entre la asistencia y el restablecimiento de derechos en relación con el desarrollo integral de la persona y sus habilidades para la vida.

Experiencia de las maestras en formación.

Para las maestras en formación, es una experiencia valiosa acceder a este tipo de instituciones para trabajar con población con discapacidad intelectual en su estado más puro, en la que las limitaciones significativas representan un reto, ya que es allí donde se aprende y donde se trazan los inicios al camino laboral, permitiendo que se reflexione sobre las capacidades que se tienen y aquellas que son necesarias potenciar en el ejercicio profesional.

De igual manera, se ponen en juego las concepciones que se tienen sobre la discapacidad y sobre entornos educativos diferentes a la escuela, en la que las dinámicas se constituyen de una forma diferente y que requiere en cierta medida, un proceso de adaptación, pero también de proposición, asegurando que el rol que se tiene como educador especial se adecue al contexto social, sin perder su carácter educativo.

Así mismo, se tiene la experiencia de un trabajo interdisciplinar indirecto con los diferentes profesionales que se encuentran en la institución, desde un diálogo informal, escuchando diversas voces, recibiendo retroalimentación y dando aportes desde el propio quehacer educativo, alimentando el ejercicio de todos quienes participaban en las intervenciones realizadas.

Por otra parte, al ser una realidad diferente respecto a lo que se vivía en prácticas pedagógicas previas al PPI, hubo mucho aprendizaje en términos de abordaje a la población, el manejo de conductas disruptivas y otros comportamientos, la planeación de las experiencias, pensar en los temas y necesidades formativas de los participantes que allí se encuentran, vivir la frustración de no tener los resultados esperados y ajustar tanto materiales, como actividades y temas a lo que realmente sirve para ellos, les gusta y los motiva.

Por último, a nivel de proceso formativo del grupo investigador, se evidencia el fortalecimiento en habilidades para trabajar en equipo, entre pares (nosotras mismas y con estudiantes de educación física) y con los profesionales de otras disciplinas (de la institución), tomar decisiones y asumir responsabilidades. De igual manera, hubo un aumento en las habilidades escriturales, comunicativas e investigativas, reflejadas en la planeación y en la redacción de este documento, la apropiación teórica y práctica sobre la discapacidad intelectual, la conducta adaptativa, la evolución del constructo, entre otras categorías abordadas en la investigación.

Resignificación de prácticas pedagógicas en contextos no formales.

Para el presente grupo investigador es fundamental, dar a conocer la incidencia que tiene para la formación académica, el poder resignificar el rol del educador especial en contextos no formales, donde prima la atención de otras áreas del conocimiento las cuales garantizan atención de calidad en términos de salud, deja de lado la importancia del fortalecimiento multidimensional de los sujetos con discapacidad intelectual desde un ámbito pedagógico. Sin embargo, es de gran relevancia mencionar que son estas

dinámicas y contextos los que permiten el enriquecimiento integral y el aporte significativo a la formación del educando.

Lo anterior se plantea con el propósito de generar una reflexión e invitación a los diferentes estamentos de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, para que se abran diferentes espacios, donde se pueda dar a conocer la importancia de la innovación de las prácticas pedagógicas en lugares que se encuentran invisibilizados, con el fin de generar procesos mancomunados de enseñanza aprendizaje, es decir, por una parte aportar desde un ámbito pedagógico a la formación de los participantes que se encuentran en estas instituciones y por otra parte, garantizar el aprendizaje significativo que surge en estos entornos, incidiendo de esta manera en la construcción del proceso formativo de los futuros licenciados en educación especial.

Reflexiones pedagógicas

Todo proceso de investigación en educación debe suscitar reflexiones en torno al ejercicio pedagógico, esto es, reflexionar sobre el “todo complejo” que interactúa en el acto educativo, desde la intención hasta la justificación de las acciones que se planean implementar, incluyendo también la interacción entre los agentes que participan en la educación con los objetivos, las actividades y los recursos propuestos. Por esta razón, tener a consideración todas las etapas de la investigación es de suma importancia, ya que, desde cada paso, se logró evidenciar un antes, durante y después de la interacción en el aula, en la construcción teórica y en la evaluación.

Para el “*antes*”, resulta necesario que las docentes en formación posean o desarrollen habilidades para la observación y la lectura del contexto, que permita reconocer las necesidades de la población con la que se pretende intervenir, ello implica identificar habilidades y dificultades que den la base para proponer acciones de mejora en la intervención, relacionadas tanto con los participantes (estudiantes, según el caso) como del grupo y los métodos de enseñanza-aprendizaje más pertinentes.

Es en el *antes*, cuando entran en confluencia los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica de las maestras en formación, sumado a los referentes teóricos que configuran y permean la comprensión sobre los fenómenos que se dan en el aula (el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación, la comprensión de la discapacidad, las dinámicas contextuales y las necesidades de la población), que entran en juego y ponen a prueba la capacidad de planificación del acto educativo.

Una vez que se logra dicha identificación y se propone un plan de acción para intervenir, viene el “*durante*”, es decir, la etapa de implementación e interacción en pleno dentro del aula es el momento en el que las maestras en formación ponen a prueba con la población toda la planeación diseñada. En esta etapa es importante superar el activismo en que se cae a veces, cuando lo único que se hace es ligar actividades una tras otra sin una intención o sentido coherente.

En el caso de este proyecto de grado, el centro de la propuesta pedagógica tuvo que ver con el fortalecimiento de las habilidades de la conducta adaptativa de los participantes del Centro Renacer, razón por la cual, fue relevante ir más allá del conocimiento académico, para asumir una enseñanza para la vida, de habilidades necesarias para su día a día. Cabe mencionar que, el proceso de investigación e interacción en el aula amplió la idea sobre que las habilidades no solo se enseñan, sino que aprendan a usarlas en contexto, en los momentos adecuados y las formas que más se adecúen a los participantes.

Por esta razón, la reflexión pedagógica es una constante durante la interacción en el aula, especialmente porque al mirar la pertinencia del acto educativo en relación con las necesidades de la población, es posible pensarse en estrategias tanto pedagógicas como didácticas que más se ajusten a ello. Esta reflexión posibilita un alto en el camino, para evidenciar los avances de la población y la efectividad de los métodos de enseñanza, considerando la necesidad de cambiarlos o introducir nuevas estrategias o en últimas, hacer cambios sustanciales en la planeación con tal de responder a la población y sus procesos de aprendizaje.

Hacia el final del acto educativo, el “*después*” tiene que ver con la importancia de la evaluación en el acto educativo, ya que, en muchas ocasiones, la formación en la práctica se centra en la interacción

dentro del aula, en los procesos de planeación, elaboración de material y la intervención con la población, dejando a un lado los procesos de evaluación, que debido a la falta de tiempo no se realiza o se realiza una vez en todo el semestre.

Evidentemente, esta situación trae implicaciones en el acto educativo, porque se minimizan las oportunidades de reconocer los factores que influyen en el sujeto (tales como las barreras y los facilitadores), y el impacto que tienen las intervenciones que realizan las educadoras especiales, es por ello que, ante la pregunta de “¿qué se logró?” existen dificultades grandes para dar cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos inicialmente.

Esta resulta ser una reflexión y un llamado de atención hacia la formación de los maestros, que conlleven a un proceso integral en el que se tenga en cuenta todos los elementos y componentes del acto educativo, desde la planeación hasta la implementación y la evaluación tanto de la formación de los estudiantes (en este caso participantes) y de la misma práctica pedagógica.

A partir la elaboración de estas reflexiones pedagógicas, se evidencia la necesidad y la importancia de abrir espacios de práctica pedagógica desde la licenciatura, en contextos como el centro renacer, que se configuran como escenarios complejos por las características de la población que atienden y las dinámicas propias de la vida institucionalizada.

Este tipo de contextos, permiten la reflexión constante sobre el rol del educador especial de manera transversal en el acto educativo, ya que, al centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el fortalecimiento de las habilidades, más allá de los conocimientos disciplinarios impartidos en la escuela, se puede asumir nuevos retos pedagógicos y didácticos frente al desarrollo integral de los sujetos.

En línea con esto, se logra resignificar el derecho a la educación que tienen las personas que se encuentran institucionalizadas, el cual se ve condicionado al estar bajo una medida de protección legal, es allí donde el educador especial se piensa en las necesidades de los sujetos y en el fortalecimiento de las habilidades que posee con la finalidad de brindarles las herramientas necesarias para su desarrollo integral en su vida.

Elaborado por:	Bohórquez Ortega, Karen Dayana; Córdoba Maya, Ana María; Hernández Leguizamón, Zully Yazmín; Piraban Acero, Laura Daniela; Portela Herrera, Luisa Fernanda; Riaño Sarmiento, Angie Leonor; Rodríguez Mendieta, Dora Catherine; Ruiz Castellanos, Dayana Marcela.
Revisado por:	Hernández Aguilera, Lina Rocío

Fecha de elaboración del Resumen:	27	10	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

I. Introducción	1
1. Capítulo I: Presentando el contexto.....	4
1.1. ¿Qué es el Centro Renacer?.....	4
1.1.1 Política pública	10
1.2. Problema Educativo	12
1.3. Justificación.....	17
1.4. Objetivos	20
1.4.1. Objetivo general.....	20
1.4.2. Objetivos específicos.....	20
2. Capítulo II: Inicios investigativos del PPI	21
2.1. Articulación con la línea de investigación	21
2.2. El camino que otros ya han recorrido	25
2.2.1. Los fenómenos relacionados con la conceptualización de la Discapacidad Intelectual.....	28
2.2.2. Conducta adaptativa y desenvolvimiento en la vida diaria.	32
2.2.3. ¿Cómo se evalúa la conducta adaptativa?	35
2.2.4. Centros de protección: ¿Que sucede en ellos?.....	38
2.2.5. Tendencias pedagógicas encontradas.....	40
3. Capítulo III: Referentes teóricos de la investigación.....	44
3.1. Reconstruyendo raciocinio	44
3.2. Enfoque multidimensional	47
3.3. Sujetos Integrales.....	51
3.4. Cómo me valoran me comporpto	53
3.5. Conclusiones del marco teórico.....	55
4. Capítulo IV: Referentes pedagógicos de la investigación.	57
4.1. Modelo pedagógico Cognitivo - Social.	57
4.2 Proyecto pedagógico de aula (PPA)	61
5. Capítulo V: ¿Cuál es la ruta por seguir?	65
5.1. Paradigma investigativo	66
5.2. Fases de la investigación	68
5.2.1. Fase de categorización.....	68
5.2.2. Fase de estructuración.	69
5.2.3. Fase de interpretación.....	70
5.3. Análisis de resultados.....	71

5.4. Instrumentos y técnicas de recolección de información utilizadas.....	73
5.4.1. Observación.	74
5.4.2. Revisión de documentos.....	77
5.4.3. Diario de campo.	78
5.4.4. Herramienta Pedagógica para la evaluación de la Conducta Adaptativa.....	79
5.5. Con quién vamos a trabajar	79
5.5.1. Población total	80
5.5.2. Población universo.....	81
5.5.3. Población muestra	85
6. Capítulo VI: Propuesta pedagógica	87
6.1. Justificación	89
6.2. Dialogando con los profesionales	90
6.3. Objetivos	91
6.3.1. Objetivo general.....	91
6.3.2. Objetivos específicos.....	91
6.4. Metodología.....	92
6.4.1. ¿Cómo lo voy a hacer?	92
6.4.2. ¿Cómo lo voy a evaluar?	117
6.4.3. ¿Qué voy a dejar en la institución?	118
7.1. Consecuencias del acto pedagógico.....	126
7.1.1. Cuidado de los participantes VS Desarrollo de las habilidades.....	126
7.1.2. Proyecto de aula y estrategias didácticas.....	135
7.1.3. ¿Sirvió la Herramienta pedagógica de Evaluación de la conducta adaptativa?	140
7.2. Reflexionando sobre la investigación	141
7.2.1. Rastreo investigativo.....	141
7.2.2. Propuesta pedagógica.....	142
7.2.3. Desarrollo de las habilidades.....	144
7.2.4. Interdisciplinariedad.....	144
7.2.5. Institución y contexto.....	145
7.2.6. Respecto a la política pública.....	146
7.2.7. Experiencia de las maestras en formación.....	147
7.2.8. Resignificación de prácticas pedagógicas en contextos no formales.....	148
7.2.9. Reflexiones pedagógicas	149
7.3. ¿Qué sigue a continuación?.....	151

II. Referencias bibliográficas	153
III. Apéndices	xxii

Tabla de tablas

Tabla 1	26
Tabla 2	29
Tabla 3	33
Tabla 4	34
Tabla 5	76
Tabla 6	77
Tabla 7	86
Tabla 8	93
Tabla 9	95
Tabla 10	95
Tabla 11	96
Tabla 12	99
Tabla 13	101
Tabla 14	102
Tabla 15	104
Tabla 16	107
Tabla 17	109
Tabla 18	110
Tabla 19	115
Tabla 20	118
Tabla 21	135
Tabla 22	138

Tabla de gráficos

Gráfico 1	36
Gráfico 2	38
Gráfico 3	40
Gráfico 4	47
Gráfico 5	48
Gráfico 6	52
Gráfico 7	54
Gráfico 8	58
Gráfico 9	60
Gráfico 10	62
Gráfico 11	64
Gráfico 12	65
Gráfico 13	68
Gráfico 14	69
Gráfico 15	70
Gráfico 16	71
Gráfico 17	74
Gráfico 18	80
Gráfico 19	85
Gráfico 20	94

Otras tablas

Ilustraciones

Ilustración 1.....	50
Ilustración 2.....	88
Ilustración 3.....	118
Ilustración 4.....	120
Ilustración 5.....	121
Ilustración 6.....	122
Ilustración 7.....	123
Ilustración 8.....	124
Ilustración 9.....	127

Apéndice A: Codificación

Apéndice A 1	xxii
Apéndice A 2	xxiii
Apéndice A 3	xxiv
Apéndice A 4	xxv
Apéndice A 5	xxvi

Apéndice B: Formatos

Apéndice B 1.....	xxvii
Apéndice B 2.....	xxviii
Apéndice B 3.....	xxix
Apéndice B 4.....	xxx
Apéndice B 5.....	xxxi

Apéndice C: Matrices

Apéndice C 1.....	xxvii
Apéndice C 2.....	xxviii
Apéndice C 3.....	xxix

Resumen

El trabajo de grado titulado “Hablemos de DI: Más allá de las limitaciones intelectuales” desarrollado en el Centro Renacer, institución adscrita a la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), la cual atiende a 51 niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual que se encuentran bajo medida de protección. Dentro de su ejercicio pedagógico e investigativo desde un paradigma hermenéutico, el grupo de investigación constituido por ocho maestras en formación da cuenta de la importancia de fortalecer la conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas) por medio de la estructuración de una propuesta pedagógica, para el desenvolvimiento integral en la vida diaria de los participantes que se encuentran en la institución.

En dicha propuesta pedagógica, se conciben dos procesos que coexisten entre sí, el primero de ellos es la evaluación donde el grupo investigador rescata la relevancia de evaluar la conducta adaptativa, es por esto, que a partir de la revisión hecha desde el marco de antecedentes y referentes teóricos, sumado al ejercicio de observación en el contexto, se estructura una *“Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa”*, con el propósito de identificar y evaluar esta, teniendo en cuenta el sistema de apoyos (generalizados, extensos, intermitentes y limitados) y la influencia del contexto (barreras y facilitadores).

En un segundo momento se encuentra la interacción que surge al interior de cada nivel por lo tanto se diseña e implementa un proyecto de aula cuyo eje transversal es la misma conducta adaptativa, respondiendo a las necesidades y particularidades tanto de los participantes como de la institución.

De igual manera, el proyecto pedagógico investigativo se adjunta a la línea de Pedagogía y Didáctica, desde la cual reflexiona acerca de las estrategias pedagógicas y didácticas, el rol del educador especial en un contexto como lo es una institución de carácter social y el aporte del proyecto a la línea.

Abstract

The graduation paper, entitled “Let’s talk about ID: Beyond intellectual limitations”, developed in “Centro Renacer”, an institution attached to the District’s Secretariat for Social Integration (SDIS), and which services 51 boys, girls, and teenagers with intellectual disabilities who are under protection measures. Among its pedagogic and investigative practices, from a hermeneutic paradigm, the investigation party, composed of eight teachers in the process of apprenticeship, tells of the importance of strengthening adaptive behavior (social, practical and conceptual) through the formulation of a pedagogical proposal, for the comprehensive development of the participants of said institution in their daily lives.

In the pedagogical proposal, there are two processes that coexist with each other. The first one is the “evaluation”, where the investigation party rescues the relevance of evaluation the adaptive behavior of ID persons, because of that, from the review made from the background framework and theoretical references, in addition to the observations made inside of the context, a “Pedagogical tool for the evaluation of adaptive behavior” was structured, with the purpose of identifying and evaluating them, taking into account the support systems (generalized, extensive, intermittent and limited) and the influence of the context (constraints and enablers).

The second process is the “interaction in the classroom”, where is designed and implemented classroom project whose transverse axis is the adaptive behavior itself, responding to the needs and singularities from both the participants, as well as the institution.

In the same manner, the pedagogical investigative project is added to the Pedagogical and Instructive line, from which it reflects about pedagogical and Instructive strategies, the role of the special needs teacher in a context such as a social institution, and the input of the project to the line.

I. Introducción

El presente Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) titulado “Hablemos de DI: Más allá de las Limitaciones Intelectuales” tiene como propósito el fortalecimiento de las habilidades de la conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas) para el desarrollo integral en la vida diaria de los niños, niñas y adolescentes con Discapacidad Intelectual y/o asociada a otras discapacidades del Centro Renacer que, además, se encuentran bajo medida de protección legal por parte del Estado. El desarrollo de este proyecto se da a través de siete capítulos, los cuales serán descritos brevemente a continuación:

El primero de ellos, lleva por nombre “Presentando el contexto” en el cual se incluye la descripción del *macro contexto*, en lo relacionado a la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), el *meso contexto*, que referencia las dinámicas institucionales, su funcionamiento y la organización de los servicios que presta y el *micro contexto*, presenta los objetivos que persigue la institución con cada uno de los niveles que componen el Centro Renacer (en adelante, CR), asimismo, dentro de este capítulo se propone el problema educativo identificado con la respectiva pregunta de investigación que orienta este PPI, también se incluye la justificación que sustenta el problema educativo, y por último, el objetivo general y los específicos de la investigación.

En el segundo capítulo, denominado “Inicios investigativos del PPI”, se hace un abordaje desde la línea de investigación, pedagogía y didáctica, donde se da cuenta acerca de que es lo pedagógico y lo didáctico del presente proyecto, el rol del educador especial y el aporte de la investigación a la línea, además, hace una indagación minuciosa para su posterior reflexión acerca de los antecedentes de la investigación, encontrados tras la revisión a nivel internacional, nacional y local frente a las categorías definidas, entre ellas: conceptualización de la discapacidad intelectual, conducta adaptativa, evaluación de la conducta adaptativa y centros de protección.

El tercer capítulo, abarca los “Referentes teóricos de la investigación”. Desde allí, se hace un recorrido por las diferentes definiciones que han constituido el constructo de la Discapacidad Intelectual en diferentes épocas. Seguidamente, se plantea el enfoque multidimensional del funcionamiento humano desde el cual se concibe a la población foco

del PPI. También se retoma el sistema de apoyos propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD,2011) para la atención a las personas con discapacidad intelectual y, por último, la conceptualización de la conducta adaptativa y su evaluación.

El cuarto capítulo, denominado “Referentes pedagógicos de la investigación” se encuentra el modelo pedagógico, que busca dar respuesta a los propósitos formativos y educativos de una teoría pedagógica, luego, la forma en la que se planea, implementa y evalúa, haciendo referencia a cómo estas se han aterrizado al contexto inmediato, teniendo en cuenta los gustos e intereses de los participantes, las características de los niveles y el contexto mismo.

En el quinto capítulo “¿Cuál es la ruta a seguir?”, se fundamenta la ruta metodológica a nivel investigativo, partiendo de un paradigma hermenéutico con enfoque cualitativo desde el cual se sustentan las tres fases de investigación (categorización, estructuración e interpretación), además, se describe la población partícipe de la investigación (población total, población universo y población muestra). Posteriormente, los instrumentos y técnicas de recolección de información utilizadas (observación participante y no participante, revisión documental, diarios de campo y la herramienta pedagógica creada para la evaluación de la conducta adaptativa). Por último, se esclarece la forma en la cual serán analizados y presentados los resultados obtenidos durante la implementación del PPI.

El sexto capítulo, presenta la propuesta pedagógica denominada “Fortalecimiento de la conducta adaptativa en personas con Discapacidad Intelectual –DICAF–” que busca fortalecer las habilidades de la conducta adaptativa de los participantes del CR, por medio de dos componentes que están relacionados entre sí. Por una parte, el componente de interacción en el aula, que describe la implementación del proyecto de aula (PPA), respondiendo a las necesidades propias de los niveles; para su ejecución se realizan una serie de actividades encaminadas hacia el fortalecimiento de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de la conducta adaptativa. Este PPA es presentado con sus respectivos objetivos pedagógicos, justificación, metodología, evaluación y resultados pedagógicos obtenidos durante la implementación.

Por otra parte, se encuentra el componente de evaluación, que compete a la “*Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa*”, la cual fue estructurada por el grupo de investigación e implementada con la población muestra, justificada desde los hallazgos encontrados en la búsqueda de antecedentes y referentes teóricos, que evidencian la necesidad de caracterizar (identificar y evaluar) la conducta adaptativa desde un ámbito pedagógico, donde se tenga en cuenta la integralidad y el contexto inmediato de los participantes.

El séptimo y último capítulo, denominado “*finalizando el proceso*” retoma los resultados, las conclusiones y proyecciones obtenidas durante el proceso investigativo y pedagógico desarrollado por las docentes en formación. Los resultados se dan a conocer a partir de tres momentos: la conducta adaptativa a la luz de la reflexión pedagógica planteada a partir de 6 versus (vs), el proyecto de aula en su impacto y pertinencia bajo los criterios de Hugo Cerda (2001) y la herramienta pedagógica respecto a la implementación y el objetivo planteado para su uso. Las conclusiones recapitulan las reflexiones del proceso investigativo a las cuales se llega y, las proyecciones, hacen alusión al proceso que se espera que continúe, teniendo en cuenta las recomendaciones y las particularidades del contexto inmediato.

1. Capítulo I: Presentando el contexto

En el presente capítulo se realiza la descripción del contexto, partiendo de los tres sistemas propuestos por Bronfenbrenner (1979, citado en García, F., 2001), a saber, macro sistema o macro contexto, que compete a la institución que regula el servicio (Secretaría Distrital de Integración Social), meso sistema o meso contexto que es el servicio mismo que presta el Centro Renacer, lugar en el que se desarrolla la investigación y por último, el micro sistema o micro contexto, que incluye los objetivos de cada uno de los niveles con los cuales se va a intervenir.

Luego de ello, se hace evidente el planteamiento del problema educativo identificado en la institución, partiendo de las observaciones realizadas y del análisis de la información recolectada durante ese proceso. Posteriormente, se continúa con la justificación del Proyecto Pedagógico Investigativo propuesto y como éste incide en los participantes que se encuentran en el centro de protección. Al finalizar el capítulo, se encuentran el objetivo general y los específicos del proyecto, los cuales condensan el eje central y la finalidad del PPI.

1.1. ¿Qué es el Centro Renacer?

El presente Proyecto Pedagógico Investigativo, se realiza en el Centro Renacer (CR), el cual está dirigido por la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Esta es una entidad pública, cuya función está orientada en “liderar y formular las políticas sociales del Distrito Capital para la integración social de las personas, las familias y las comunidades, con especial atención para aquellas que están en mayor situación de pobreza y vulnerabilidad” (SDIS, s. f. a.), además de cubrir las necesidades del foco poblacional participante, la transformación de los contextos y las dinámicas que pueden afectar a éstas.

A través de sus iniciativas, pretende realizar un trabajo integral con las poblaciones desde la promoción, prevención, protección, rehabilitación y restablecimiento de derechos de los ciudadanos. Por tal razón, se encuentra presente en las 20 localidades de Bogotá, para brindar atención a personas en cualquier etapa del ciclo vital (primera infancia, niñez, adolescencia, adultez y vejez) o que poseen una condición de vulnerabilidad, teniendo “en cuenta las diferencias étnicas, culturales, de discapacidad, de orientación sexual e identidad

de género, así como las de cada territorio” (SDIS, s. f. b) y el respeto de estas mismas diferencias.

En el caso de la atención a poblaciones con discapacidad, la SDIS ofrece cinco programas orientados específicamente a discapacidad intelectual o discapacidad cognitiva como se denomina por la entidad, dos de estos son para personas mayores de 18 años y menores de 60 años, y tres programas son para niños, niñas y adolescentes (NNA) menores de 18 años (Centros Crecer, Centros Avanzar y Centro Renacer).

Estos centros nacen del proyecto 495 “Familias Positivas”, que se enmarcó en el Plan de Desarrollo Distrital 2008 – 2012, el cual buscaba “afianzar una ciudad en la que se mejore la calidad de vida de la población y se reconozcan, garanticen y restablezcan los derechos humanos y ambientales con criterios de universalidad e integralidad” (SDIS, 2011), luego continuó a través del proyecto 721 “Atención Integral a Personas con Discapacidad, Familias, Cuidadores y Cuidadoras - Cerrando Brechas”.

A partir del año 2016, se adjunta al proyecto 1113 “Por una ciudad incluyente y sin barreras”, desde allí se trabaja en la construcción de una ciudad incluyente para romper con las barreras de tipo actitudinal que se tienen con las poblaciones con discapacidad, por tal razón se realizan articulaciones con instituciones públicas y privadas para fortalecer las destrezas, habilidades, capacidades e intereses de las personas con discapacidad y sus familias para el reconocimiento de su autonomía en cada etapa del ciclo vital, garantizando su participación, sus derechos y la inclusión en diferentes escenarios del contexto.

Tal como se mencionó previamente, el contexto foco de la presente propuesta es el Centro Renacer (CR), el cual se encuentra ubicado en la Cra. 77 bis # 64I - 50, en la UPZ 31 Santa Cecilia de la localidad 10 de Engativá, al noroccidente de la ciudad de Bogotá. Según el Lineamiento Técnico de la institución, en ella se promueven acciones integrales para el desarrollo de habilidades y capacidades direccionadas a la construcción del proyecto de vida, que favorecen el mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, usuarios del servicio.

Los participantes del CR que han sido vinculados, ingresan y permanecen en la institución debido a un proceso legal que lleva el delegado de familia, quien analiza de forma permanente las amenazas, vulneraciones y abusos a los que podrían estar siendo sometidos los NNA con discapacidad intelectual y/o discapacidades asociadas, y a su vez, determina la necesidad de protección legal, que influye en la posibilidad de ser reintegrado a su núcleo familiar o por el contrario, recibir una declaratoria de adoptabilidad (medida de protección de restablecimiento de derechos), en algunos casos, los participantes permanecen hasta los 24 años aproximadamente, cuando este proceso legal lleva mayor tiempo.

Con el fin de dar cumplimiento a los servicios que brinda el CR, se evidenció durante las intervenciones y en conversaciones con el educador especial, que la institución cuenta con un personal de aproximadamente 100 funcionarios, entre los que se encuentran personas de servicios generales (aseo, vigilancia, mantenimiento, etc.), auxiliares de cocina, encargados de la preparación de alimentos y área administrativa y de gestión, que velan por el adecuado funcionamiento de la institución. Además de un equipo interdisciplinar que atiende las necesidades de cada sujeto, el cual se divide en tres líneas de trabajo:

La primera de ellas es el *área psicosocial* en donde se encuentran profesionales de psicología y trabajo social, quienes se encargan de promover estrategias que apoyan el proceso legal por el cual atraviesan los participantes, en relación con el eje de convivencia y el eje de familia, en los casos en los que se realiza reintegro al núcleo familiar.

La segunda de ellas es el *área terapéutica y educativa*, en la sección terapéutica, se brindan servicios de fonoaudiología, fisioterapia y terapia ocupacional, quienes se encargan del protocolo de alimentación, los procesos de motricidad y control postural, la estimulación de canales sensoriomotores, además de determinar las ABC (Actividades Básicas Cotidianas) y las AVD (Actividades de la Vida Diaria).

Y en el caso de la sección educativa, basan su trabajo desde un eje transversal, donde se concibe al participante como un sujeto de derechos y a su vez de deberes, brindando una atención integral que responde a las necesidades de todas sus dimensiones. Para este fin, se cuenta con profesionales de educación especial, educación física, artes

plásticas e instructores. Quienes tienen funciones relacionadas con el cumplimiento y la supervisión de los horarios establecidos, además de realizar reportes que den cuenta del estado de los participantes (física, emocional, de salud, detonantes de crisis y conductas disruptivas, reacción a medicamentos y cualquier regularidad o irregularidad que se presente en cada jornada). Cabe aclarar que el centro vigila y promueve el proceso de inclusión educativa de los participantes que tienen las habilidades y destrezas para estar en un centro de educación formal.

La tercera de ellas es el *área de enfermería y nutrición*, a esta área pertenecen los jefes de enfermería, únicos habilitados para suministrar los medicamentos; los auxiliares de enfermería se encargan de acompañar la rutina de aseo, higiene y alimentación de los participantes, por último, la nutricionista, es la que lleva a cabo el seguimiento nutricional y la definición de los planes alimenticios individuales (según las condiciones médicas asociadas que impliquen ciertos cuidados).

Actualmente, la institución atiende a 51 niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual de base y algunos con condiciones asociadas (otra discapacidad o condiciones médicas complejas) quienes hacen uso de las instalaciones de manera permanente, es decir, la institución se vuelve como su casa y los miembros de esta, como su familia, aunque es posible que no todos los participantes asuman esta idea como su realidad, aun cuando el personal procura generar lazos o vínculos afectivos que minimicen el impacto que genera el estar fuera de su núcleo familiar real.

La institución, en miras a ofrecer la atención integral, ha determinado un cronograma y una rutina para el desarrollo de las actividades, tales como la alimentación, el ocio, el cuidado personal, las actividades al interior o exterior de la institución, etc., en las que los participantes son agrupados por niveles teniendo en cuenta sus destrezas, particularidades y rangos de edad, sin embargo, esto no implica un tránsito o promoción por los diferentes niveles.

Cabe mencionar que la institución tiene un enfoque social, por esta razón, su ejercicio no se torna únicamente a la salud, lo educativo, lo pedagógico, lo artístico, lo cultural, etc., sino que se sirve de las diferentes estrategias de cada campo disciplinar para

la consecución de dicho objetivo, el cual es ajustado y aterrizado a cada nivel. Sin embargo, todos los niveles tienen el lineamiento general de desarrollar habilidades para la vida de los participantes, bien sea independiente o semi independiente (con los apoyos que requiere).

También, se prima en los participantes el derecho al goce y disfrute de la ciudad, para su formación como ciudadanos partícipes de la sociedad a la que pertenecen, siendo así, se valen de actividades extra institucionales, en la medida de las posibilidades para desarrollar habilidades sociales que promuevan la participación y la incidencia en la sociedad, en el marco de los diferentes escenarios. Ahora bien, a continuación, se presentan los objetivos que la institución ha determinado para cada nivel, el cual es ajustado conforme van cambiando las dinámicas y los mismos grupos:

Iniciales: Orientado específicamente a adolescentes y jóvenes con discapacidad múltiple con apoyos generalizados (especialmente en la ejecución de ABC y AVD), quienes son atendidos desde un enfoque de neurodesarrollo, el cual requiere un trabajo transdisciplinario, principalmente de las áreas terapéuticas para el mantenimiento y fortalecimiento de las habilidades motoras, comunicativas y cognitivas desde acciones de estimulación sensorial de los participantes, por medio de la atención personalizada y permanente.

Habilidades: Orientado a niños, niñas y adolescentes con discapacidad múltiple que requieren apoyos extensos y generalizados. Similar al nivel de iniciales, tiene un enfoque de neurodesarrollo, el cual busca garantizar su participación e inclusión en otros escenarios o entornos como los son (culturales, recreativos, entre otros), fortaleciendo su comunicación, motricidad y cognición con actividades de mayor complejidad respecto al nivel de iniciales, es decir, con un nivel de exigencia más alto para la debida ejecución de las actividades. Teniendo a consideración las condiciones de salud, en lo educativo, se propende por la adaptación de los ambientes de aprendizaje para brindar experiencias significativas permanentes como parte del proceso de estimulación de los participantes.

Nivel 1: Niños y niñas de primera infancia, con quienes se busca garantizar la inclusión en entornos educativos (jardines de la SDIS), además de la estimulación e

iniciación en habilidades académicas, tales como el aprestamiento en el aula y habilidades adaptativas básicas conforme a su edad.

Nivel 2: Preadolescentes en proceso de escolarización (modalidad de apoyo especializado), con quienes se hace refuerzo en tareas y potenciamiento de habilidades académicas, ya que se busca que haya la adquisición de unos mínimos académicos (en áreas como la lectoescritura, conocimientos matemáticos, entre otros), que les permita prepararse para un posible proceso de formación vocacional y de proyecto de vida.

Nivel 2A: Adolescentes sin antecedentes de escolarización, con quienes se busca garantizar, desde un trabajo transdisciplinar, el acceso a diferentes entornos de participación (deportivos, culturales y artísticos). La madrina del nivel, tiene un enfoque de trabajo desde el acceso a las artes y las diferentes expresiones artísticas para la promoción de las habilidades de los participantes.

Nivel 3A: Jóvenes en edades entre los 15 y 20 años, en su mayoría asociado a autismo que requieren apoyos extensos y generalizados. Por su edad, se proyecta prepararlos, desde un enfoque de ocupación humana, para el tránsito a instituciones de atención a adultos (SDIS o ICBF), que les permita potenciar habilidades para defenderse / desenvolverse en la realidad en que se encuentren en el presente o futuro, por ejemplo, en desempeños relacionados con la independencia y calidad de vida.

Nivel 3C: Grupo heterogéneo, por la diversidad de habilidades, requerimientos de apoyo y diagnósticos entre los diferentes participantes. Se forman para su tránsito a instituciones de adultez debido a su edad. Y se propende por posibilitar el acceso a diferentes escenarios educativos y sociales, según los intereses de cada persona y las necesidades relacionadas con su ciclo vital, tratando de minimizar las barreras con las que se encuentran.

Nivel Constructores de vida: Participantes escolarizados en modalidad ocupacional, por lo que su objetivo tiene que ver con el proyecto de vida de los participantes, la culminación de su proceso formativo y el avance a la inclusión socio laboral, que pueda posibilitar una vida independiente o semi independiente en el momento en que culmine su

tiempo en la institución. También, hay dos casos en aula regular, con quienes se hace acompañamiento e intervención pedagógica individual, fortaleciendo áreas académicas, lectoescriturales, habilidades cognitivas y metacognitivas.

Nivel Inclusión laboral: Este nivel es esporádico y depende principalmente de la presencia de participantes que se encuentren en proceso de inclusión laboral con el SENA, con ellos se realiza un apoyo psicosocial y educativo para el ajuste a las condiciones laborales que encuentran en el trabajo. Es posible también que, por su edad, se estén preparando para el tránsito a una vida semi independiente fuera de la institución.

Tal como se evidencia, son nueve los niveles en los que se divide la organización de los participantes, sin embargo, para efectos de este PPI, se han seleccionado cinco niveles para intervenir en cada sesión, a saber, nivel de Habilidades, I, II, IIIA y IIIC, y se ha proyectado cobijar dos niveles más (nivel Iniciales y IIA) en actividades con toda la población. En el caso del nivel Constructores de Vida, se identificó que ningún participante permanece en la mañana, mientras que el nivel de Inclusión Laboral no está activo en este momento.

1.1.1 Política pública

El apartado de política pública resulta de gran importancia, porque, aunque no es el foco principal, permea y configura aspectos relacionados con las dinámicas propias de la institución en que se desarrolla la investigación, por esta razón, remitirse a la ley, ayuda a ampliar la comprensión sobre lo que sucede con la población que se encuentra institucionalizada.

Siendo así, se ubica como documento maestro, la ley 1098 del 2006, consagrada como el código de infancia y adolescencia, cuyo principal ente regulador es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Esta ley está diseñada para proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes colombianos o que están en el territorio nacional, por lo que se entiende que cobija tanto a menores con o sin discapacidad que hacen parte de sus núcleos familiares o que están institucionalizados bajo la protección del Estado.

A lo largo de la caracterización del contexto (Centro Renacer), se logró evidenciar que la institución propende por el cumplimiento de la norma existente, en cuanto su objetivo principal está relacionado con el restablecimiento de los derechos de aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual a quienes se les han sido vulnerados, en muchas ocasiones, al interior de sus hogares. En este ejercicio entonces, se busca establecer la relación entre la normativa y las acciones que allí se realizan.

Uno de los artículos más relevantes en este caso, consiste en el artículo 7 de esta ley, el cual hace referencia a la protección integral de los menores en todo el territorio nacional, por ello, el Centro Renacer lidera y formula políticas para la promoción, prevención y protección de niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual de base (artículo 36), que han sido vulnerados y que entran en medida de restablecimiento de derechos, tales como el derecho a la vida, la calidad de vida y un ambiente sano en condiciones de dignidad humana (artículo 17).

Cabe mencionar, que la institución en muchas ocasiones actúa conforme al artículo 9, de acuerdo a los casos de los participantes que llegan, el cual establece que es necesario identificar la prevalencia de los derechos de los menores, para disponer la prioridad en la atención cuando hay un derecho transgredido, un ejemplo de esto, es cuando la institución toma medidas en los casos en los que se presentan vulneraciones al interior de las familias de los menores con discapacidad, situación en la que prima el bienestar del menor por sobre el derecho a estar con la familia (artículo 22), aun si se llega a una discusión tanto legal como administrativa, siempre que favorezca la penuria que presenta cada individuo.

Adicionalmente, existe una corresponsabilidad y concurrencia de proteger a los menores (artículo 10 y 20) desde tres instancias que establecen, regulan, promueven e implementan servicios sociales en caso de ser necesario. La primera de ellas, está relacionada con los profesionales (fonoaudiólogos, psicólogos, educadores especiales e instructores) quienes aparte de planear y desarrollar acciones desde su propia disciplina y desde un trabajo interdisciplinar, cumplen con parámetros para el cuidado y la protección de los participantes, asumiendo a su vez, un rol de referentes afectivos y familiares.

La segunda instancia, relacionada con la institución, establece lineamientos para su funcionamiento en coherencia con las regulaciones de entidades del Estado (salud, educación, recreación y deporte, entre otras), y la ley, especialmente en los artículos relacionados con la custodia y el cuidado personal (art. 23), alimentación (art. 24), al debido proceso (art. 26), a la salud (art. 27), a la educación (art. 28), al desarrollo integral y a la primera infancia (art. 29), a la recreación y la vida cultural (art. 30), especialmente en los participantes que tienen las condiciones para acceder a otros escenarios por fuera de la institución, entre otros más, que cita la ley.

La tercera y última instancia, compete a las obligaciones del Estado, dictadas en los artículos 16 y 41 de la ley, en ellas se establecen aspectos como la garantía sobre el cumplimiento de los derechos, asignación de recursos, velar por la convivencia y el respeto hacia los menores, asegurar los servicios de salud, educación y otros, relacionados con la calidad de vida digna, prevenir la vulneración de derechos y la violencia de toda índole (sexual, laboral, física y psicológica, abandono e inobservancia), entre otras, que tienen suma importancia para los menores.

1.2. Problema Educativo

Desde el constructo de la discapacidad intelectual propuesto por la AAIDD (2011), se evidencia que existe una relación entre las cinco dimensiones del modelo multidimensional (habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto) que permean y configuran al sujeto. Partiendo de esta premisa, el grupo de investigación se aproxima al contexto (Centro Renacer) desde una interacción activa con los participantes, profesionales y dinámicas propias de la institución, evidenciando las necesidades a ser atendidas.

Respecto a las habilidades intelectuales, se logra identificar que hay una variedad amplia de la ejecución de estas habilidades, en las que los participantes pueden requerir diferentes apoyos para su uso, desde intermitentes hasta generalizados dependiendo del caso. El uso de estos apoyos se ve influido por la posibilidad que tienen los NNA de la institución para acceder a otros escenarios (educativos, sociales, culturales, entre otros) o se

relaciona directamente con la presencia, en algunos casos, de condiciones médicas complejas que influyen en su desarrollo, participación y acceso a otros escenarios.

Tal como se mencionó previamente, los participantes presentan limitaciones significativas en las habilidades intelectuales. Sumado a ello, el constructo de la discapacidad intelectual define que se presentan limitaciones significativas en las habilidades de la conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas), aspecto que se pudo evidenciar por medio de las observaciones, acompañamiento e intervenciones pedagógicas realizadas.

Dichas limitaciones fueron descritas en los diarios de campo de reconocimiento del contexto y la caracterización de la población (semestre 2018-2). Las cuáles serán presentadas a continuación: (ver codificación en el apéndice A 1)

Desde las habilidades conceptuales se pueden evidenciar,

“Algunos de los participantes tienen poca tolerancia al trabajo con pares y en mesa, lo cual genera que la ejecución de las actividades se realice de forma individual en su mayoría.” D6.03/04.04.19. A1

“No todos poseen comunicación verbal, aunque tienen otros recursos para comunicarse (deixis, ecolalia, lenguaje no verbal, etc.) y manifestar lo que está sucediendo.” D4.19.09.18. Da1

“Algunos participantes presentan movimientos involuntarios y/o estereotipados (manos, cabeza, tronco, círculos sobre su mismo eje, tapándose/destapándose los oídos) que influye en el desarrollo de las actividades y debido a esto los profesionales deciden darles un tiempo fuera”. D3.19.09.18. L1

Estas citas dejan ver comportamientos que tienen los participantes en los diferentes niveles, relacionados con la tolerancia al trabajo (grupal, en mesa, individual) o a los estímulos presentados (sonidos, texturas, olores, presencia de personas externas), el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal y la necesidad de autorregulación dependiendo de las situaciones que ocurren en el contexto inmediato, que puedan estar alterando a la

persona. Adicional a estas citas se han evidenciado otros comportamientos disruptivos o inapropiados, como el poco control de impulsos, gritos, llanto espontáneo, palabras soeces, entre otros.

Ahora bien, en las habilidades sociales se encuentra,

“La participante presentó conductas disruptivas, como lanzar la mesa, los elementos cercanos e incluso, quitarse la blusa. La profesional refiere que dichas conductas ocurrieron debido a que la radio tenía poco volumen” D6.03/04.04.19.

A1

“Al participante lo mantienen alejado del grupo por sus conductas agresivas hacia sus compañeros y profesionales, siempre está en una silla “castigado”, pero no hay una retroalimentación o modelación de lo que él está haciendo mal, solo se reprende.” D4.26.09.18. Z1

“Encontramos a una participante, la cual se altera emocionalmente cuando siente a personas nuevas a su alrededor y comienza a pegarse contra el piso.” D1.06.09.18.

A2

“Un participante tiene conductas sexuales (como tocarle la cola o la vagina a su compañera). Otro participante se baja el pantalón y le dicen que si lo vuelve hacer se le quitará el juguete, por lo tanto, se lo sube rápido, se sienta y esconde el juguete.” D3.19.09.18. L1

“En la primera observación realizada, una de las participantes estaba alterada, al parecer porque discutió con alguien que no le dio la razón. Por ello, fue llevada a una habitación para que se calmara, allí siguió gritando y peleando con otras personas. El enfermero nos dijo que la dejáramos sola para que se calmara por su cuenta.” D1.06.09.18. K1

Estas citas evidencian aspectos relacionados con el manejo de emociones, la autoagresión y heteroagresión, conductas evasivas (de situaciones y de lugares), conductas autoestimulantes / sexuales, conductas manipulativas y disruptivas, entre otras relacionadas

principalmente con las habilidades inter e intrapersonales, la credulidad, la responsabilidad; que influyen en la interacción social con los pares (demás participantes de la institución, compañeros de colegio u otros escenarios), así como también con los adultos a cargo (profesionales, personal de servicio o personas externas).

Por último, en las habilidades prácticas,

“Se identifica que se debe hacer un apoyo intermitente en el momento de las onces, porque a uno de los participantes se le debe indicar cuándo puede comenzar a comer y cómo debe hacerlo. Y hay un apoyo extenso a dos participantes puesto que les quitan la comida a sus compañeros” D3.19.09.18. L1

“Al realizar el acompañamiento del cepillado de dientes, se observó que la persona a cargo del nivel realiza el proceso de manera apresurada en cada uno de los participantes, sin darles la oportunidad de hacerlo de manera autónoma”.
D4.26.09.18. Da2

En los comentarios previos, se da cuenta de la dificultad para desarrollar las actividades básicas cotidianas (ABC) como la alimentación y las actividades instrumentales o de la vida diaria (AVD) como la rutina de aseo de forma autónoma e independiente. Cabe mencionar que, actividades como el cuidado de la ropa, el orden de la habitación, preparación de alimentos y la movilización en transporte, ocurren pocas veces en horarios de la observación, además, cuentan con el personal de servicios que se encargan de realizarlos justamente por su carácter institucional (social).

Ahora bien, a partir de estas observaciones, también se pudo evidenciar a nivel del contexto que existe una serie de lineamientos que rigen la institución, esto se debe al carácter social, de cuidado, protección y restablecimiento de derechos que prima allí. En estos lineamientos se incluyen las adecuaciones del espacio físico (instalaciones del Centro Renacer), el tiempo y el cumplimiento de la prestación de los servicios, además de las implicaciones legales que asumen los profesionales cuando ejercen su rol en la institución, ya que, son ellos los directos responsables ante cualquier situación que se presente con los

participantes al momento de proporcionar los servicios para su atención integral (salud, cuidado, alimentación, protección, higiene, entre otros).

Dichas implicaciones están relacionadas con demandas, memorandos, cancelación de contratos, entre otras que ponen en riesgo la estabilidad laboral y que condicionan el actuar de los profesionales (de la salud, educación y auxiliares) en relación con el cuidado de los participantes, existiendo un estricto cumplimiento de los lineamientos establecidos y aumentando la asistencia de los servicios que reciben los participantes (rutinas, alimentación, higiene, educación, entre otras) en ocasiones, de manera apresurada.

Ya que el objetivo principal, desde una perspectiva asistencialista, es asegurar que los NNA que permanecen bajo supervisión 24 horas, 7 días a la semana, vivan en las mejores y más cuidadas condiciones, evitando estar en situaciones de riesgo, esto genera en muchas ocasiones, el uso inapropiado de apoyos extensos o generalizados, que hacen que la población con discapacidad intelectual no fortalezca habilidades ya adquiridas o que desarrollen otras para el desenvolvimiento en su vida diaria.

“En el nivel solventan las necesidades de los participantes (alimentación, cambio de pañal) por lo que las estrategias que se plantean están encaminadas hacia el cuidado debido al estado de salud de los individuos que se encuentran allí”.

D3.19.09.18. Da1

“Cuando iba a disponer a los participantes para la actividad los profesionales comenzaron a decirme: “léale la historia y ya, que ellos no les van a responder lo que les vaya a preguntar”, “a estos déjenlos aquí conmigo que estos no le van a trabajar”, “este es nuevo y no lo conoces déjelo aquí”. Haciendo que se distribuyeran en algunas partes del salón, no les dan la oportunidad de que los participantes experimenten nuevas cosas, dándoles la posibilidad de interactuar y relacionarse con su compañero”. D5.11.10.18. L1

A razón de lo descrito anteriormente, no se encuentra un equilibrio entre el cuidado y el desarrollo de las habilidades de los participantes, puesto que, estas prácticas llegan al punto de la sobreprotección minimizando las oportunidades de poner en acción sus

habilidades, ocasionando en ellos (los participantes) dificultades para el desenvolvimiento autónomo en las actividades diarias. También se reconoce que son personas que transitan por diferentes etapas del ciclo vital, que acarrearán una serie de necesidades y particularidades, a partir de las cuales irán construyendo su personalidad gracias a la influencia del entorno y los adultos.

Cabe mencionar que estas habilidades de la conducta adaptativa son necesarias para que los NNA puedan ser y estar en sociedad, siendo partícipes y haciendo uso de habilidades que les permita desenvolverse en su contexto inmediato, posibilitando así el desarrollo de la autonomía e independencia de los sujetos, pensando especialmente en el momento en que deban transitar a otras instituciones, regresar a su hogar o salir a una vida laboral, dependiendo del caso.

En consecuencia, el presente grupo de investigación plantea la siguiente pregunta problema: ¿Cómo evaluar y fortalecer la conducta adaptativa de los de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual del Centro Renacer, a partir de la estructuración de una propuesta pedagógica que tenga en cuenta el carácter social y de protección de la institución?

1.3. Justificación

La discapacidad intelectual constituye una de las discapacidades de mayor prevalencia en el contexto nacional y a su vez, una de las más vulnerables, debido a los imaginarios, mitos y creencias que hay a nivel social, cultural e histórico, además de las limitaciones que conlleva por sí misma, esto ha hecho que esta población esté expuesta a un sinnúmero de situaciones, en ocasiones de maltrato, abuso o abandono, desde el contexto inmediato e incluso, la misma política pública.

Sin embargo, se emprenden acciones para apaciguar dicha vulneración y propender por el restablecimiento de derechos. Es por esto que, desde el Proyecto Distrital 1113 de la Secretaría de Integración Social, se da continuidad al servicio del CR. El cual tiene un carácter de protección, cuyo énfasis es social, donde se trabaja desde tres ejes de acción (área psicosocial, área educativa terapéutica, área de enfermería y nutrición), por ello, es

importante articular las acciones y saberes que posee cada profesional a través de un trabajo transdisciplinar para alimentar el ejercicio de todos y cada uno, en pro del desarrollo integral de los participantes, desde las diferentes experiencias, conocimientos, estrategias, entre otros.

Es por ello, que desde el proyecto pedagógico investigativo se concibe a los sujetos con discapacidad intelectual desde la definición propuesta por la AAIDD (2011), en donde se comprende que las limitaciones significativas se encuentran en las habilidades intelectuales y la conducta adaptativa. A partir de esto, se da cuenta de la necesidad de fortalecer las habilidades relacionadas con la conducta adaptativa de los participantes del CR, permitiendo así, que ellos adquieran elementos para desenvolverse de forma más efectiva y asertiva dentro de su contexto inmediato.

Se pretende entonces que, a través de intervenciones pedagógicas, los participantes puedan llevar a cabo actividades de la vida diaria en relación con las habilidades de la conducta adaptativa (como arreglar/alistar su ropa o tender su cama, la responsabilidad, la interacción social, el seguimiento instruccional, disminución de conductas disruptivas, etc.), aún con los lineamientos institucionales (normas, estándares, protocolos, rutinas y horarios) que determinan su día a día, con el fin de minimizar los apoyos que les dan para ejecutar dichas acciones, especialmente a aquellos NNA que poseen las habilidades para desenvolverse, evitando que las pierdan y así, fomentar su autonomía y toma de decisiones.

Cabe aclarar que, en los niveles de habilidades e iniciales, se requieren apoyos generalizados y/o extensos que no podrán ser disminuidos o eliminados completamente, especialmente los de índole médico (alimentación o sonda gástrica, movilidad, cuidado personal, suministro de cuidados o medicamentos, entre otros), debido a las necesidades particulares de cada participante.

Esto no quiere decir que serán excluidos de las intervenciones pedagógicas realizadas por las maestras en formación; en el caso del nivel de habilidades, se harán intervenciones semanales, mientras que, en el nivel de iniciales, se harán actividades macro en fechas especiales, ya que deben permanecer en un espacio esterilizado, tal como está acondicionada su habitación, por lo que requieren de un protocolo específico.

Por otra parte, desde el análisis hecho en los diarios de campo y las intervenciones realizadas de forma individual y colectiva, se ha tenido a consideración la posibilidad de estructurar e implementar una propuesta pedagógica, orientada al fortalecimiento de las habilidades de la conducta adaptativa de los participantes, teniendo en cuenta los lineamientos institucionales y la participación de los profesionales que acompañan el proceso, con la finalidad de dar respuesta a la necesidad identificada.

En relación con el marco legal y los lineamientos, se entiende que estos son los que determinan el accionar dentro de la institución, por lo tanto, no se pretende cambiar su estructura, sino, incidir en las dinámicas al interior de los niveles, ya que, hasta el momento, se ha evidenciado que esto influye directamente en el desarrollo integral de los participantes.

En el caso de los profesionales que se encuentran en los niveles, se reconoce como valioso el saber que han construido desde la experiencia y la vivencia diaria que tienen con los participantes, siendo una oportunidad para las maestras en formación de aproximarse a la realidad tanto profesional como laboral y a las dinámicas institucionales. De igual manera, se espera aportar desde la pedagogía al ejercicio que ellos llevan a cabo, sin pretender invalidarlo, sino construir conjuntamente el saber, las prácticas y la interacción con los participantes.

Ahora bien, como se mencionó, este PPI está orientado al fortalecimiento de las habilidades sociales, prácticas y conceptuales de la conducta adaptativa que permean las capacidades, destrezas, relaciones sociales y aprendizajes, que son inherentes a su construcción como sujetos, teniendo en cuenta las barreras y los facilitadores que se dan en la interacción con el contexto, además de las posibilidades y capacidades de cada NNA, pues esto permite que se logre un aporte e interacción en los diferentes contextos en donde están inmersos, ya que, al igual que otras dimensiones, las habilidades y capacidades van madurando por medio de las experiencias que tengan los sujetos y estas se pueden evidenciar en el funcionamiento de la vida diaria.

Es así, como las maestras en formación buscan que los participantes desarrollen niveles de autonomía, independencia y la toma de decisiones, como también, participación

en otros escenarios y la interacción con los diferentes agentes socializadores que se encuentran en su entorno, además del desarrollo de habilidades que les permitan, en un futuro, su inclusión e inserción social, o bien sea, para el uso de dichas habilidades en la institución, retornar a casa, ocupando un puesto laboral o transitando a otras instituciones.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Estructurar una propuesta pedagógica que permita el fortalecimiento de la conducta adaptativa en los participantes con discapacidad intelectual del Centro Renacer, teniendo en cuenta las condiciones particulares del contexto, aportando así a su desarrollo integral.

1.4.2. Objetivos específicos.

1. Caracterizar la población con discapacidad intelectual del Centro Renacer, evidenciando las necesidades pedagógicas de la población.
2. Conceptualizar las categorías de intervención pedagógica de la población con DI del CR, por medio de los antecedentes y marco teórico.
3. Implementar una propuesta pedagógica para los participantes con Discapacidad Intelectual del CR, fortaleciendo de esta manera las habilidades de la conducta adaptativa.
4. Evaluar la propuesta pedagógica, evidenciando el alcance, el impacto y la pertinencia de los procesos de evaluación e interacción en el aula.

2. Capítulo II: Inicios investigativos del PPI

En el presente capítulo se hace la relación entre el PPI y la línea de investigación de la licenciatura a la cual se acoge. Evidenciando los aportes que la línea brinda y lo que se espera aportar en retorno a ella, sustentando desde sus bases de investigación.

Posteriormente se realiza el rastreo de antecedentes de los últimos diez años a nivel local nacional e internacional, en el cual se abordan cuatro categorías centrales de búsqueda, en la primera se pretende ilustrar la transformación de conceptos tales como “Retraso Mental” y “Discapacidad Cognitiva” a través de los cuales transita, hacia la conceptualización actual de discapacidad intelectual.

La segunda categoría de investigación es la conducta adaptativa, en la cual se indaga sobre su definición y el abordaje pedagógico que ha tenido. La tercera categoría de investigación presenta las técnicas psicométricas por medio de las cuales se valora y evalúa la conducta adaptativa. La cuarta y última categoría, habla de los de centros de protección, por ser precisamente la tipología de institución en la cual se desarrolla la investigación.

Al finalizar el capítulo, se presentan las conclusiones y tendencias pedagógicas que emergieron de la búsqueda de antecedentes, encontrando los enfoques y las formas de trabajo diferenciadas, tanto en las instituciones educativas como en las fundaciones, IPS o corporaciones.

2.1. Articulación con la línea de investigación

Este PPI se articula a la línea de investigación “Pedagogía y Didáctica”, debido al aporte que da a las diferentes conceptualizaciones y representaciones que giran alrededor de la pedagogía, ya que por medio de esta, se reflexiona sobre el quehacer docente y el ejercicio *in situ* en el contexto bien sea educativo o alterno, pensando en aspectos como la intención, el objetivo y el fin pedagógico, además de plantearse estrategias que permitan generar una construcción mutua que incidan de manera directa en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por lo anterior, se concibe la pedagogía como un escenario fundamental, ya que esta no solamente se basa en la enseñanza académica, sino que busca enseñar para la vida,

involucrando dos factores importantes como lo son la educación y la sociedad. Es por esto por lo que la pedagogía posibilita un campo amplio de reflexión sobre la educación en los diferentes escenarios que influyen directamente en el desenvolvimiento y desarrollo de cada persona, tal como se evidencia en la apuesta educativa de carácter informal que se lleva a cabo en el CR.

En este orden de ideas, es importante concebir a la educación como el proceso para la formación del hombre desde diferentes perspectivas y a través de una práctica social e integral, donde por medio de la educación surge la pedagogía, la didáctica, los modelos pedagógicos, además de posturas políticas y todos aquellos términos afines que hacen parte del ejercicio educativo, y que a su vez, intentan solventar las diferentes necesidades que se han evidenciado en las poblaciones que acceden a ella a lo largo de los años.

Además, es pertinente aclarar que la didáctica también cumple un papel fundamental en la reflexión tal como la pedagogía, puesto que, la didáctica no sólo se basa en plantear estrategias y adaptaciones curriculares o la implementación del material lúdico, sino que debe tener una concepción más amplia, donde el maestro analice su quehacer y cuestione el cómo está enseñando, el por qué, el para qué, de qué forma lo está haciendo y si la metodología que está utilizando es pertinente.

Asimismo, la didáctica se preocupa por el intervalo de enseñanza - aprendizaje durante el acto educativo, sin dejar de lado el ejercicio que se genera en el proceso de construcción de conocimientos. Parte también de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que tiene cada persona, de sus particularidades, necesidades, habilidades y capacidades, que permitan la construcción y formación integral del sujeto, potenciando las áreas del desarrollo y las virtudes humanas.

Por lo tanto, el docente está encargado de formar sujetos libres y pensantes con criterio propio, su labor no se centra solamente en la enseñanza o en la transmisión de conocimientos, sino que, por el contrario, su papel principal es potenciar las habilidades y construir individuos que pongan en práctica los conocimientos en su vida diaria. Es así como, desde el PPI, se implementa el proyecto de aula como una estrategia pedagógica que permite el reconocimiento y potenciamiento de las características individuales y colectivas

de los participantes que se encuentran en la institución, relacionadas con las habilidades de la conducta adaptativa.

Con lo anterior, es pertinente mencionar que cada sujeto vive inmerso en diferentes contextos, tal como lo propone el modelo ecológico del desarrollo de Bronfenbrenner (1979), que propone tres sistemas, en los cuales se muestra cómo esos diferentes escenarios permean y son importantes para el desarrollo de cada individuo.

Sin embargo, en el caso de los participantes pertenecientes al CR, se encuentra una modificación en los sistemas propuestos por el autor, ya que, en el caso del microsistema que alude a la familia, existen situaciones de maltrato, abuso o inobservancia que conllevan a un retiro de los niños, niñas y adolescentes de dichos núcleos, para ser llevados a una institución en la que se hagan las veces de cuidadores, proveedores de calidad de vida y veedores del cumplimiento de sus derechos.

Por supuesto, los otros sistemas (mesosistema y macrosistema) se configuran en otras dinámicas que terminan influyendo también en la participación y desenvolvimiento de la persona con discapacidad, en escenarios como la escuela, otras instituciones y la sociedad misma. Lo ya mencionado está estipulado por políticas gubernamentales, normas socioculturales y la valoración social.

En definitiva, esta perspectiva permite comprender el amplio espectro de factores que constituyen la percepción y configuración de una persona. En este sentido, el contexto brinda elementos para ampliar las reflexiones realizadas desde la pedagogía y la didáctica, en torno a la diversidad humana, la participación en las diferentes esferas y la comprensión del mundo que lo rodea.

Por otra parte, la línea de “Pedagogía y Didáctica” se cuestiona sobre el rol del educador especial, como sujeto empoderado de su saber que genera transformaciones dentro y fuera del aula de clase, cambiando la concepción rehabilitadora que se tiene sobre la discapacidad, la diversidad e inclusión y así, poder avanzar a un modelo social de derechos, donde todas las personas sin importar su cultura, etnia, ideología, condición física o mental, puedan ser partícipes de su construcción como sujetos integrales y de la sociedad a la que pertenecen.

Es por esto que, cuando el educador especial se sitúa en diferentes ámbitos que van más allá del aula, termina siendo un gestor, mediador y veedor, que es partícipe de un equipo transdisciplinar, realizando una construcción conjunta de las prácticas, en la que se reconozca el conocimiento de otros profesionales y se comparta el saber de manera horizontal en pro del desarrollo y las experiencias que viven los sujetos en los diferentes contextos, generando cambios significativos en las concepciones que se tienen acerca de la inclusión educativa y social.

Sumado a esto, se considera de gran importancia la empatía en el quehacer docente, es decir, tener la capacidad de comprender y percibir lo que el otro puede sentir, pensar y hacer, entendiendo que cada sujeto construye su identidad y por ende, su personalidad, a partir de la realidad en la cual se encuentra inmerso, además, se debe establecer una relación asertiva, en términos de interacción recíproca, buscando con ello reconocer las habilidades de los individuos y así mismo evidenciar las barreras y fortalezas a nivel grupal.

Con el fin de generar diferentes estrategias pedagógicas y didácticas, para que los participantes desarrollen nuevas habilidades y aprendizajes que les puedan ser útiles en el transcurso de sus vidas. Guiándolos a realizar actividades de forma autónoma e independiente, en donde se reflexione acerca de lo aprendido, lo vivido y cómo llevarlo a la práctica. Por esta razón, el presente PPI pretende alcanzar dichas reflexiones desde la implementación de una propuesta pedagógica, encaminada al fortalecimiento de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de la conducta adaptativa en los participantes del Centro Renacer, en la que se evidencie, la importancia de las prácticas pedagógicas al interior de los niveles.

Para que esto se logre, el educador especial debe ser propositivo, investigativo, dinámico e innovador, que esté en permanente descubrimiento de las necesidades que hay en el contexto y se actualice frente a las nuevas propuestas pedagógicas, educativas y didácticas, además de las formas de atención de la población con discapacidad, en este caso, de la población con discapacidad intelectual.

2.2. El camino que otros ya han recorrido

En este apartado se desarrolla el análisis del rastreo de los antecedentes, con el cual se busca identificar algunas tendencias relacionadas con la conceptualización de la discapacidad intelectual, la intervención y las estrategias educativas propuestas para la atención a la población, así como, la identificación de trabajos que se hayan llevado a cabo en centros de protección con personas con discapacidad intelectual.

Este rastreo se delimitó bajo cuatro categorías, la primera fue “Discapacidad Intelectual” y los conceptos que han sido usados como equivalentes, a saber, “Retraso Mental”, “Retardo Mental” y “Discapacidad Cognitiva” por ser la población que se encuentra en el Centro Renacer, institución en la cual se realiza el proyecto.

La segunda fue la “Conducta adaptativa”, ya que es considerada una de las dimensiones que más se ve afectada en las personas con discapacidad intelectual, y se ha evidenciado que en la mayoría de los participantes presentan dificultades en cuanto a su conducta adaptativa, por lo tanto, es una de las áreas en las que se requiere generar propuestas pedagógicas.

La tercera categoría responde al conjunto de técnicas psicométricas que permiten valorar y evaluar la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual, bien sea denominada “Escala”, “Inventario” o “Batería”, ya que es un asunto de interés propio del grupo de PPI, especialmente porque se tiene conocimiento que su implementación prima en el área de la psicología, motivando al grupo a querer estructurar e implementar una evaluación de las habilidades de la conducta adaptativa desde el área educativa.

La cuarta y última categoría fue la referente a los “Centros de protección”, debido a que este proyecto se realiza en un centro de protección de personas con discapacidad intelectual de la ciudad de Bogotá, por lo tanto, es importante recoger otras propuestas que se hayan hecho allí mismo o en otros centros de protección a nivel nacional o internacional.

Estas categorías fueron usadas para la búsqueda de antecedentes a nivel local, nacional e internacional, en los que se obtuvieron un total de 71 registros. A continuación, se resumen los documentos consultados, teniendo en cuenta su procedencia, el total de registros correspondientes a cada nivel y los años que delimitaron el rastreo.

Tabla 1*Búsqueda de antecedentes*

Antecedentes	Sitio	Procedencia	Total	Años
Local	Universidad Pedagógica Nacional	Sala de tesis Repositorio	43 tesis (Pregrado, maestría y especialización)	2008 – 2017
	Fundación Universitaria Los Libertadores	Repositorio		4 tesis (Pregrado y especialización)
Nacional	Corporación Universitaria Iberoamericana	Repositorio	1 cartilla 1 tesis (Pregrado)	2011 – 2013
	Base de datos: Dialnet	Revista indexada	3 artículo	2011 – 2014
Inter-nacional	Base de datos: Redalyc	Revista indexada	8 artículos	2009 – 2016
	Base de datos: EBSCO	Revista indexada	4 artículos	2008 – 2013
	Base de datos: Scielo	Revista indexada	4 artículo	2016
	España	Repositorios	2 tesis y 1 ponencia	1999 – 2012

Creación propia a partir del rastreo realizado.

Como se evidencia en la tabla 1, el rastreo de antecedentes locales corresponde a la consulta realizada tanto en el repositorio institucional vía web, como en la consulta interna de la Universidad Pedagógica Nacional. Se encontró un total de 43 tesis de pregrado, maestría y especialización adscritas a diferentes programas académicos tales como Educación Especial, Educación Física y Comunicación Aumentativa y Alternativa publicadas en los últimos 10 años (2008 - 2017), las cuales han sido realizadas en una

variedad de contextos, como en la escuela rural, en instituciones educativas distritales, fundaciones, entidades privadas, IPS, entre otras.

Respecto a los antecedentes nacionales, se realizó el rastreo de los últimos 10 años, en dos repositorios institucionales vía web, el primero de la Fundación Universitaria Los Libertadores que arrojó cuatro registros referentes a tesis de pregrado y especialización de la licenciatura en Educación Especial, publicados entre los años 2014 a 2017. El segundo repositorio es el de la Corporación Universitaria Iberoamericana, el cual arrojó dos registros, una tesis de pregrado y una cartilla producto de un espacio académico de la licenciatura en Educación Especial, publicados entre el 2011 y el 2013.

En cuanto a los antecedentes internacionales, se llevó a cabo un rastreo de los últimos 10 años, en cuatro bases de datos reconocidas y los repositorios de algunas universidades, obteniendo un total de 22 artículos de revistas indexadas de países como España, Chile y Ecuador. En la primera, Dialnet, se obtuvieron tres artículos entre los años 2011 a 2013, que respondían principalmente a la categoría de “Conducta Adaptativa”. La segunda fue Redalyc, en la que se obtuvieron ocho artículos, entre los años 2009 a 2016, que abarcaban las diferentes categorías propuestas.

La tercera base de datos consultada fue EBSCO host, con un total de cuatro artículos correspondientes a los años 2008 – 2013, los cuales estaban enfocados a la categoría de Discapacidad Intelectual. La cuarta y última base de datos fue Scielo, que arrojó un artículo del año 2016, cuyo tema central es la conceptualización de la Discapacidad Intelectual. Cabe mencionar que la mayoría de los artículos encontrados en las revistas indexadas corresponden a los resultados de investigaciones realizadas con poblaciones con discapacidad intelectual en diferentes partes de América Latina y España, mientras que otros corresponden al análisis teórico o la conceptualización de alguna de las categorías antes descritas.

Por último, se encontraron 3 documentos publicados en España, dos pertenecientes a los repositorios de dos universidades, que corresponden a tesis doctorales y uno más, que es la publicación de una ponencia presentada en Salamanca en 1999, la cual, si bien se sale del rango temporal establecido, permite hacer comparaciones entre la conceptualización de la conducta adaptativa de la época y la actual.

Para ahondar en el análisis de los resultados sobre las cuatro categorías antes descritas, se presentan los siguientes apartados en el mismo orden en que se han propuesto previamente, a saber, discapacidad intelectual, conducta adaptativa, valoración de la conducta adaptativa y centros de protección.

2.2.1. Los fenómenos relacionados con la conceptualización de la Discapacidad Intelectual.

Ya que este proyecto está enfocado principalmente en la población con Discapacidad Intelectual, es necesario hacer un recorrido histórico sobre las formas en que ha sido conceptualizada y que ha permeado la atención educativa de esta población. Para ello, se tuvieron en cuenta las tesis de los últimos 10 años, tanto en la Universidad Pedagógica Nacional y durante los últimos 7 años en la Fundación Universitaria Los Libertadores y la Corporación Universitaria Iberoamericana en contraste con los postulados que propone la doctora en psicología social, Peredo, R. (2016).

Siendo así, hablamos de dos fenómenos evidenciados en el rastreo, el primero de ellos referente a la conceptualización sobre la Discapacidad Intelectual (en adelante D.I.), en la que se encuentra una evolución o transformación del término que está ligado al cambio en la percepción que ocurría en las esferas académicas debido a que “es un concepto que tiene que ver con profesionales de diferentes disciplinas, [por lo tanto] ha sido definido desde perspectivas muy distintas” (Peredo, R., 2016). En este sentido, se encontró como recurrente en los antecedentes locales y nacionales, diferentes posturas teóricas que coinciden con dicho cambio de perspectiva.

Sin embargo, se hacen evidentes períodos de confusión en que hay un uso indistinto de los términos, ya que, según Bautista y Paradas (2002, citado en Peredo, R. 2016) “se puede definir la DI según cuatro criterios fundamentales” que corresponden a los diferentes paradigmas (médico, psicológico, social o educativo). Y partiendo del paradigma que se asuma, será la forma en que se reconozca a la persona con DI, bien sea como un ser humano con capacidades y habilidades que puede ser útil y participar en escenarios sociales, o desde el constructo de la deficiencia, la enfermedad y la necesidad de normalizar al sujeto para ser aceptado dentro de la sociedad.

En la siguiente tabla se encuentran las diferentes ideas construidas en torno a la discapacidad intelectual a nivel local, nacional e internacional, teniendo como criterios fundamentales las diferentes perspectivas relacionadas con los paradigmas médicos, psicológicos, sociales y educativos que retoma Peredo, R. (2016) y desde las cuales han sido reconocidas persona con DI.

Tabla 2

Conceptualización de la discapacidad intelectual desde los cuatro paradigmas

	Médico	Psicológico	Social	Educativo
Local	-Concepción retraso mental, en los primeros años -Cambio a discapacidad intelectual -Atención en fundaciones e IPS	-Discapacidad cognitiva -Alteración en el procesamiento de la información	-Ser humano con capacidades y habilidades. -Partícipe en escenarios sociales	-Necesidades educativas especiales -Colegios e instituciones
Nacional	-Concepción retraso mental, encontrada en los años (2010-2013).	-Discapacidad cognitiva -Alteración en el procesamiento de la información	-Alteración producto de la interacción del individuo con el entorno en el que vive. -Concepción discapacidad centrada en el entorno social	-No se evidencia en los documentos revisados
Internacional	-Biológico -Diagnóstico antes de los 18 años	-Déficit o disminución en las capacidades intelectuales -Medida por test en términos del cociente intelectual	-Dificultad en la adaptación social y poca autonomía	-Dificultad de APZ -Necesidad educativa (apoyos)

Creación propia a partir de los paradigmas propuestos en el documento de Peredo, R. (2013).

Como se mencionó, en la tabla 2, se evidencian las diferentes percepciones relacionadas a la discapacidad intelectual y la forma en la que es concebida teniendo en cuenta los diferentes criterios por medio de los cuales ha sido permeada dicha noción. Se retoman los aspectos propuestos por Peredo, R. (2016) quien brinda claridades sobre los distintos paradigmas por los que ha transitado el concepto DI, al retomar estos criterios no se asume la definición de discapacidad intelectual mencionada por la AAIDD (2011) que propone un modelo multidimensional basado en el funcionamiento humano.

El primer criterio compete a la perspectiva médica que ve a la discapacidad desde la enfermedad, a ella se asocia el término de retraso mental. En el análisis de los documentos se evidenció que a nivel local se utilizó el término en los primeros años de la investigación los cuales fueron del año 2008 al 2010, de igual forma se encontró durante el recorrido que las fundaciones, centros o corporaciones e IPS centran su labor en velar por el cuidado y bienestar físico y emocional de los participantes a su cargo.

Continuando con el mismo criterio médico, a nivel nacional se ve reflejado en el análisis que el término retraso mental es retomado por más tiempo, este es mencionado constantemente hasta el año 2013. Mientras que, a nivel internacional, la noción desde lo médico está ligada a un componente biológico de la discapacidad intelectual haciendo énfasis en el diagnóstico el cual es pertinente antes de los 18 años.

El segundo criterio trabajado es el psicológico, en este se reconoce la discapacidad intelectual como una alteración en el procesamiento de la información, debido a esto es asociado al concepto de discapacidad cognitiva. A nivel local y nacional se revela un uso indistinto del término, de forma más frecuente en los años 2010 al 2013. Mientras que, a nivel internacional, se identifica el uso del término déficit o disminución en las capacidades intelectuales, en el criterio psicológico se realiza la medición de las facultades cognitivas mediante la aplicación de test, los resultados de dicho test son denominados en términos de cociente intelectual.

El tercer criterio es analizado desde la perspectiva social, retomando la discapacidad intelectual desde la relación del sujeto con el contexto, planteando de esta forma que la discapacidad no se encuentra plenamente en la persona sino en la interacción con el entorno que la rodea, debido a las diferentes barreras que pueden generarse. Se evidenció que, a

nivel local, este criterio se retoma desde la idea del ser humano con capacidades y habilidades, el cual puede ser partícipe en los diferentes escenarios sociales. En los hallazgos a nivel nacional, se retoma desde la concepción de la discapacidad centrada en el entorno social y las alteraciones producto de la interacción con el mismo. Por último, en el análisis internacional se hace referencia a las dificultades de adaptación social y la poca autonomía personal.

El cuarto y último criterio es el educativo, desde el cual se comprende la discapacidad intelectual como una dificultad en el aprendizaje, en el análisis local e internacional existe coherencia en el requerimiento de diversos apoyos a nivel educativo por medio de los cuales se puedan desarrollar las diferentes habilidades y capacidades de las personas, compartiendo de este modo el término necesidades educativas especiales. Referente a los antecedentes nacionales no se hace evidente el trabajo desde este criterio.

El segundo fenómeno está relacionado con la conceptualización mencionada previamente y la influencia que ésta tuvo en la atención educativa que se brindó a las poblaciones con discapacidad intelectual, a razón de esto, se encuentra que hay un alto porcentaje de tesis, referentes tanto a los antecedentes locales como también los nacionales, llevadas a cabo en fundaciones, centros o corporaciones, IPS y colegios e instituciones educativas en las que participan personas con discapacidad de cualquier rango de edad y en menor medida, se encuentran propuestas que incluyen el trabajo con cuidadores o familias.

En este sentido, los proyectos llevados a cabo pretenden atender las “necesidades educativas especiales” de participantes que han sido integrados en aulas regulares con miras a un proceso educativo exitoso, principalmente en instituciones ubicadas dentro de las zonas urbanas (en ciudades como Bogotá D. C., Medellín y Cali) y se resalta una tesis de especialización llevada a cabo en una zona rural. Respecto a estos intentos por integrar a los participantes, se refleja el momento de cambio con miras a promover la participación de personas con discapacidad, evidenciando que existen barreras para el acceso, principalmente de orden actitudinal, bien sea de los profesores de aula regular o los directivos de las instituciones, escudándose en el hecho de no estar formados para afrontar la diversidad en el aula.

En el caso de la educación exclusiva, está orientada a instituciones que abren sus puertas a grupos poblacionales específicos, como es el caso de las personas con DI, en los que la formación está enfocada a la adquisición y fortalecimiento de habilidades diarias (relacionadas con la conducta adaptativa), habilidades para el desarrollo de un oficio (con miras a la inclusión laboral) y en otros casos, al desarrollo e implementación de sistemas de comunicación aumentativa y/o alternativa que le permiten a las personas no orales, comunicarse con su entorno (bien sea escuela, familia, institución u otro escenario).

2.2.2. Conducta adaptativa y desenvolvimiento en la vida diaria.

La conducta adaptativa compone la segunda dimensión del enfoque multidimensional, planteado por la AAIDD (2011), sin embargo, para llegar a ser incluida ha pasado por mucha historia en las definiciones y conceptualizaciones realizadas por investigadores del campo de la discapacidad. El constructo de la conducta adaptativa aparece por primera vez en 1959 gracias a Heber, quien amplió la perspectiva frente al comportamiento y la adaptación social de la persona con discapacidad intelectual.

La importancia de esta dimensión radica en que “ha permitido neutralizar el efecto reductivo de la medición del funcionamiento intelectual” (Montero, D. y Lagos, J., 2011), es decir, ha ayudado a cambiar la concepción de la discapacidad intelectual desde las limitaciones en las habilidades intelectuales y la identificación a partir de los test de inteligencia, que hoy en día, aunque son un criterio, no es exclusivo para determinar el diagnóstico, ampliando así los criterios de identificación para incluir otros elementos como la adaptación del sujeto a su entorno y el desenvolvimiento en este.

Sin embargo, para dicha identificación se evidenció que cuando se tuvo en cuenta “la conducta adaptativa en la definición de la AAMD [se] incrementó la urgencia de generar instrumentos de evaluación para el diagnóstico y planificación de apoyos en la práctica educativa” (Montero, D. y Lagos, J., 2011, p. 347) que permitieran la caracterización de la conducta adaptativa y de paso, la identificación de necesidades y habilidades de la persona por medio de baterías de valoración. Esta identificación pretendía dar las bases para crear ajustes y estrategias de intervención pertinentes para la atención a la persona (tanto en lo social como en lo educativo).

Con respecto a lo anterior y la definición actual de la conducta adaptativa propuesta por AAIDD (2011) se presenta la siguiente tabla donde se relacionan las “habilidades conceptuales, sociales y prácticas” con los hallazgos identificados en el rastreo de los antecedentes locales y nacionales, en los cuales se evidencian algunas propuestas pedagógicas que fueron dirigidas a niños, niñas jóvenes y adultos con discapacidad intelectual escolarizados y/o institucionalizado, que en su mayoría cuentan con la presencia de la familia y/o cuidador.

Tabla 3

Habilidades de la conducta adaptativa identificadas a nivel local y nacional

Habilidades	Conceptual	Social	Práctica
Local	Áreas como lecto-escritura, matemáticas y dispositivos básicos del aprendizaje (percepción y atención). En procesos de inclusión educativa.	La autonomía, la independencia las relaciones interpersonales e intrapersonales.	Inclusión laboral, Manejo de dinero y adquisición de Rutinas. Actividades de la vida diaria.
Nacional	Los documentos revisados no se ajustan a esta categoría.	Se centran el fortalecimiento de la autodeterminación.	Los documentos revisados no se ajustan a esta categoría.

Creación propia a partir de la clasificación propuesta por la AAIDD.

En este sentido, se evidenció que en los análisis realizados a nivel local se trabajó desde las habilidades conceptuales enfatizando el trabajo pedagógico de las áreas de lecto-escritura y matemáticas, también se destaca la implementación a partir de los dispositivos básicos de aprendizaje centrándose en los procesos de atención y percepción, haciendo efectivos de esta forma los procesos de inclusión en las instituciones educativa.

A nivel local, en relación con las habilidades sociales se identificó una tendencia en el trabajo hacia el fortalecimiento de la autonomía e independencia, de igual forma sucede con las relaciones tanto intrapersonales como interpersonales. Por último, en las habilidades prácticas a nivel local se hace evidente un trabajo guiado hacia la inclusión laboral, en este se tuvo en cuenta la adquisición de habilidades en el manejo del dinero y en otros casos, fue guiado hacia la adquisición de rutinas y reforzamiento de las AVD.

Por otra parte, se realizó un rastreo a nivel nacional del trabajo elaborado sobre las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de la conducta adaptativa, esto se analizó

específicamente en los documentos encontrados en el repositorio virtual de la Universidad los Libertadores y la Fundación Universitaria Iberoamericana, en el rango temporal establecido y en los documentos encontrados, no se evidencia trabajo enfocado a las habilidades conceptuales y prácticas desde el ámbito pedagógico, pero sí, se encuentran proyectos, tesis y artículos enfocados en las habilidades sociales específicamente al fortalecimiento de la autodeterminación.

A nivel internacional se realizó un rastreo en documentos investigativos relacionados con la valoración de la conducta adaptativa, realizados en España y Chile, y posteriormente publicados en revistas indexadas.

Tabla 4

Análisis de los estudios sobre Conducta Adaptativa en España y Chile

	Conducta Adaptativa	Enfoque	Instrumentos	Conclusiones
E s p a ñ a	La conducta adaptativa va cambiando y modificando con el tiempo, como consecuencia de maduración y el aprendizaje, por lo tanto, se basa en rendimiento habitual de la persona en tareas diarias y circunstancias variables y no en el rendimiento máximo que puede conseguir. (p. 226).	Empleo	Se utilizó instrumento de aplicación de la escala de conducta adaptativa-Residencia y comunidad. Según la edición ABS-RC.	-Cuando hay mayor puntuación en la conducta adaptativa hay un mayor acceso a ofertas laborales. -Los hombres tienen mayores posibilidades de obtener empleo que las mujeres.
	Asume la conducta adaptativa desde AAIDD del 2002.		Se utilizó el inventario para la planificación de servicio y programación individual (ICAP). Versión Española de montero (1996).	-Se recomienda hacer investigación sobre la percepción que se tiene de la persona con discapacidad intelectual. -Las escuelas deberán fortalecer el currículo para las competencias adaptativas.
C h i l e	La conducta adaptativa va progresando conforme lo hace la edad cronológica de los sujetos con y sin retraso mental. (p. 30)	Escolaridad		

Creación propia a partir de los hallazgos de las investigaciones realizadas en España y Chile.

Se evidencia que, en España, se llevó a cabo una investigación sobre la influencia de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual en relación con el empleo protegido, obteniendo como resultado la premisa que cuando hay mayor puntuación en la conducta adaptativa hay un mayor acceso a ofertas laborales, donde el género y la edad tiene que ver con las oportunidades laborales, “esta afirmación reitera la importancia que tiene el aprendizaje y uso de la conducta adaptativa de cara a conseguir un empleo y a la consecución de los principios de normalización e inclusión de las personas con discapacidad intelectual leve”. (Medina, M. & Pérez, M. 2016)

En la investigación de Chile, se procuró caracterizar la conducta adaptativa de niños con y sin discapacidad en edades escolares, sus conclusiones llegan a la necesidad de promover mayor investigación referente a la conducta adaptativa en Chile y la adaptación de instrumentos de medición, que permitan “tomar decisiones para la planificación de ayudas o apoyo pedagógico para niños con NEE integrados en colegios regulares, como también en escuelas especiales”. (Krause, A., Román, F., Esparza, Y., & otros, 2016)

Ambas investigaciones muestran la necesidad de establecer una identificación y caracterización de la conducta adaptativa, con el objetivo de promover la adquisición de habilidades relacionadas con esta, en miras a la inclusión social de la persona con discapacidad intelectual y su participación de otros escenarios, como la escuela, el trabajo y otros entornos comunitarios.

2.2.3. ¿Cómo se evalúa la conducta adaptativa?

Esta categoría se concibe a partir de las discusiones internas del grupo, en las que surgió el interés por identificar la forma en que se puede valorar y evaluar la conducta adaptativa de los participantes del CR, con el fin de identificar desde lo educativo, los avances que puede obtener una persona con discapacidad intelectual tras las intervenciones pedagógicas pensadas e implementadas. Por lo tanto, es importante conocer cuáles han sido las últimas investigaciones en dicha área.

Para este propósito, se realizó una búsqueda en los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional (a nivel local), la Universidad Los Libertadores y la Fundación

Universitaria Iberoamericana (a nivel nacional), de los cuales no se tuvo resultado que indicara alguna investigación o trabajo llevado a cabo para evaluar la conducta adaptativa en discapacidad intelectual, ni mucho menos en el ámbito educativo.

En el caso de la búsqueda a nivel internacional, se consultaron revistas indexadas alojadas en las bases de datos de Scielo y Dialnet que dieron como resultado algunos artículos de investigación, asimismo se revisaron los repositorios de algunas universidades españolas, en las cuales se encontró una ponencia y dos tesis doctorales. De la revisión de 10 documentos en total, se pudo identificar las siguientes similitudes o hallazgos relevantes para esta investigación:

Gráfico 1

Revisión de documentos internacionales

Evaluación de la conducta adaptativa	Ciclo vital	Jóvenes
		Adultos
	Población	Discapacidad intelectual
		Autismo
		Altas capacidades
	Entornos	Clínico
		Educativo
		Social / Político
	Escalas	ICAP
		ABS / ABS-S:2 / ABSRC:2
		CALS
		ALSC
		VABS-II

Creación propia a partir de los hallazgos encontrados en los documentos internacionales

Tal como se evidencia en el gráfico 1, los hallazgos relevantes de la búsqueda se pueden agrupar en cuatro aspectos, que serán explicadas a continuación. El primero

corresponde al *ciclo vital*, ya que se encontró que las investigaciones realizadas están enfocadas a jóvenes y adultos principalmente, siendo un solo documento el que se centra en escolares con y sin discapacidad. La razón de ello se explicará en la tercera categoría, relacionada con los entornos.

El segundo aspecto corresponde a la *población*, si bien es cierto, la conducta adaptativa es un criterio de diagnóstico relacionado directamente con la discapacidad intelectual, población foco de las investigaciones, se encontró que en algunos casos se ha evaluado la conducta adaptativa en personas con autismo o con altas capacidades, debido principalmente a las dificultades relacionadas con las habilidades sociales o prácticas.

Frente a los *entornos*, tercera categoría establecida, se encontró que la evaluación o valoración de la conducta adaptativa se implementa especialmente para identificar las capacidades que posee la persona para participar en los diferentes entornos. En el caso de entorno clínico, permite establecer no solo el diagnóstico sino también los servicios que requiere la persona, algo que puede relacionarse directamente con el sistema de apoyos y la calidad de vida.

En el entorno educativo, se encontró en un documento que se hace imprescindible la evaluación de la conducta adaptativa para establecer un diagnóstico y los servicios requeridos en el sector educativo, determinando si la persona es apta o no para ser incluida en un aula. Por último, en el entorno social o político, posibilita y/o determina, desde las normativas, cuáles son los aspectos que deben ser fortalecidos a través de los servicios ofertados, así como también, las oportunidades que tiene la persona para acceder a una inclusión laboral.

Respecto al cuarto aspecto, las *escalas* utilizadas, se evidenció que hay un alto interés por implementar el ICAP (Inventario para Planificación de Servicio y Programación Individual), el cual evalúa las destrezas motoras, sociales y comunicativas, destrezas para la vida personal y la vida comunitaria, así como también, el comportamiento autolesivo y hetero agresivo, hábitos atípicos y repetitivos-estereotipias, retraimiento o falta de atención, destrucción de objetos, conducta disruptiva, conducta social ofensiva y conductas no colaboradoras.

Dicho interés parece tener relación con la validación que tiene el inventario por las organizaciones que trabajan con la población con discapacidad intelectual, además que ha sido traducido y ajustado a contextos como España y otros países de habla hispana. Especialmente porque “el fin que se persigue es conseguir un instrumento estandarizado que permita a los profesionales considerar las limitaciones existentes en conducta adaptativa y establecer sistemas y niveles de apoyo” (Carrillo, M. 2012, p. 122)

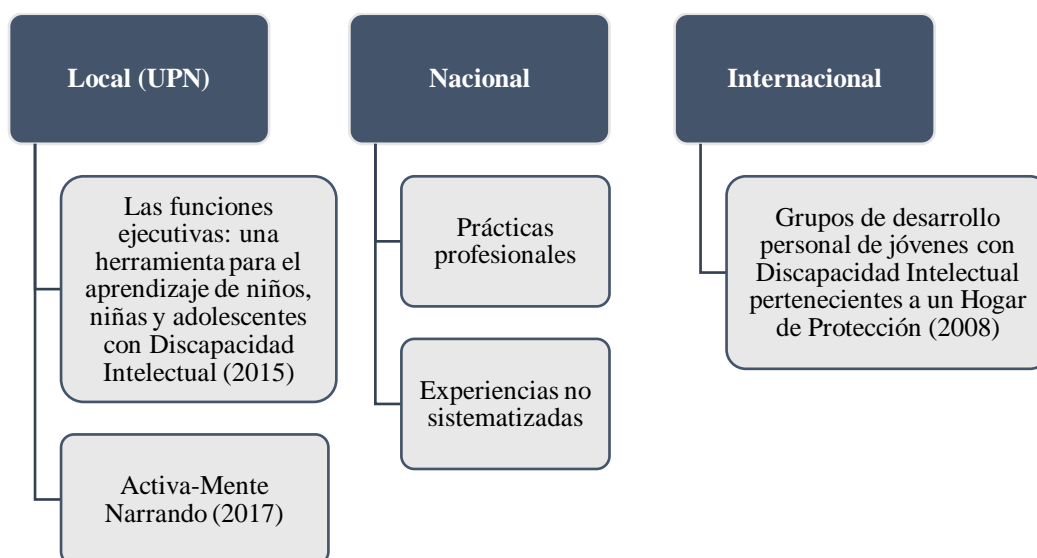
Algunas investigaciones se centran en la exploración de otras escalas de valoración de los repertorios adaptativos, algunas en diferentes contextos y otras, centradas en habilidades específicas de la conducta adaptativa. Sin embargo, ninguno de los documentos presenta la escala completa, por lo tanto, solo hay un análisis de la implementación en determinado contexto y determinada situación.

2.2.4. Centros de protección: ¿Que sucede en ellos?

Esta categoría es relevante para la investigación, porque permite evidenciar qué tipo de trabajos se han llevado a cabo en instituciones catalogadas como centros de protección, específicamente los que tienen que ver con la protección de personas con discapacidad, ya que en Colombia existe el Centro Renacer, lugar donde se realizar este PPI.

Gráfico 2

Hallazgos en el rastreo de la categoría “Centros de Protección”



Creación propia a partir de los hallazgos referentes a los Centros de Protección.

Como se evidencia en el gráfico anterior, tras el rastreo realizado, se encontró en las tesis locales (UPN), que tan solo dos propuestas han sido trabajadas en el CR, una de ellas en el año 2015 y la otra, en el 2017, el énfasis de ambos trabajos fue en las funciones ejecutivas, ambas propuestas estuvieron relacionadas con la estimulación multisensorial y una de ellas, trabajó desde la literatura infantil.

Mientras que, a nivel nacional, se preguntó directamente en la institución por experiencias que se hayan llevado a cabo allí, ya que en la consulta en los repositorios de otras universidades no se encontró información. En dicha conversación manifestaron que se han llevado a cabo dos procesos: a) Prácticas profesionales, específicamente con la Universidad Manuela Beltrán, en áreas afines a la salud, tales como terapia ocupacional, terapia física, fonoaudiología y psicología; y con la Universidad Pedagógica Nacional, en el área de educación especial y educación física. De estas prácticas profesionales queda un producto al interior de la institución, más no conlleva a un trabajo de disertación, investigación o tesis.

b) Experiencias no sistematizadas, aquellas llevadas a cabo por profesionales e instructores que trabajan en la institución y quienes cumplen sus funciones asignadas dentro de su labor. Estas experiencias son planeadas e implementadas, más no se lleva un registro de sistematización que pueda resultar en investigación o estudio por parte de los profesionales para mostrar en otras instancias, instituciones o eventos de divulgación científica.

En el caso del rastreo internacional, se encontró un documento llevado a cabo en un centro de protección en Chile, cuya propuesta giró en torno al empoderamiento de mujeres jóvenes con discapacidad intelectual (autodescubrimiento y autocomprensión), en algunos casos asociadas a condiciones de salud mental o discapacidad asociada, en la cual se evidenció como resultado un avance significativo en el desarrollo personal, la interacción con otros y la comunicación. (Muñoz, M., 2008).

En estas propuestas se evidencian como factores comunes que existe una ruptura parcial o completa entre los lazos familiares y la persona con discapacidad, bien sea por abandono, negligencia o el dictamen de ley referente a las medidas de protección, otro

aspecto es el que tiene que ver con las condiciones socioeconómicas en las que se ve involucrada la persona (extrema pobreza o estado de vulneración), por último, la preocupación de las entidades por los cuidados de la persona y la posibilidad de re ingresar a ámbitos sociales o determinar qué sucederá con su futuro.

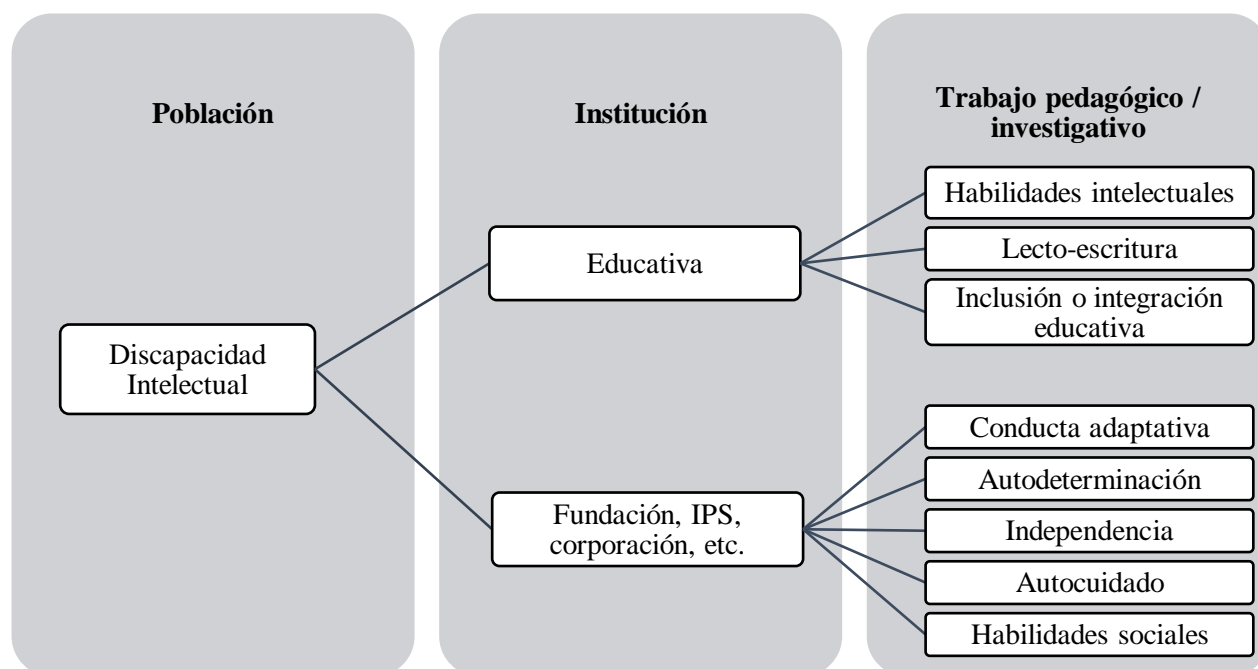
Por su parte, se genera la interrogante sobre la poca información referente a los centros de protección y es que debido a su propia configuración y las leyes que los rigen (por ejemplo, la medida de protección y/o el restablecimiento de derechos) hace que sean instituciones en las cuales deban tramitarse muchos permisos para acceder no solo a la planta física y el contacto con los participantes, sino también a la información de cada persona, esto conlleva a que sea un proceso tedioso y no siempre posible.

2.2.5. Tendencias pedagógicas encontradas

Tras el rastreo de los antecedentes (tesis locales y nacionales), se identificó que existen dos tendencias emergentes, referentes a la relación que ocurre entre la variable “tipo de institución” (institución educativa, fundación, IPS, corporación, etc.) y el enfoque que tiene la “propuesta o trabajo pedagógico o investigativo” que se lleva a cabo. A continuación, se grafica dicha relación y posteriormente se describen los hallazgos relacionados con cada una.

Gráfico 3

Tendencias identificadas en los antecedentes



Creación propia a partir del rastreo de antecedentes locales y nacionales.

2.2.5.1. Trabajo pedagógico en instituciones educativas.

Reconociendo que la escuela es una institución donde predomina principalmente el contacto directo con el conocimiento, la relación que se encuentra es aquella en la que el trabajo pedagógico de tesis hechas en instituciones educativas (colegios, jardines, liceos y demás, privados o públicos) tiene que ver con la adquisición de habilidades intelectuales (cognitivas o procesamiento de la información, percepción, pensamiento lógico, etc.) o el desarrollo de la lecto - escritura a través de diferentes técnicas o estrategias.

Este hallazgo denota la necesidad de potenciar o fortalecer las habilidades intelectuales de los participantes con discapacidad intelectual que llegan al aula, en este sentido, Bautista y Paradas (2002, citado en Peredo, R. 2016) proponen desde el paradigma educativo que, “una persona con DI es aquella que tiene una mayor o menor dificultad en seguir el proceso de aprendizaje regular y que, por tanto, tiene unas necesidades educativas diferentes; es decir, necesita de apoyos educativos específicos que le permitan avanzar en el proceso de enseñanza regular”, siendo esta la razón por la cual prevalece esta tendencia en las propuestas pedagógicas de la Educación Especial.

En cuanto al trabajo investigativo, la relación se da por el tránsito de las poblaciones con discapacidad de los entornos o instituciones exclusivas hacia las instituciones educativas en los últimos años, a raíz de esto, algunos trabajos especialmente de maestrías o especializaciones, se centran en la sistematización de experiencias o en el acompañamiento a los procesos de integración o inclusión educativa, para identificar los principios pedagógicos que rigen el ejercicio, las necesidades o el impacto que ocasiona o la forma de mejorar y hacer más exitoso dicho tránsito, en miras a la inclusión y educación para todos (diferencial o en la diversidad).

2.2.5.2. Trabajo pedagógico en fundaciones o IPS.

A diferencia de las instituciones educativas, las fundaciones, corporaciones o IPS, tienen un carácter social o rehabilitador (dependiendo de su enfoque), por lo que la población a la cual atienden es aquella que tiene mayores limitaciones en el funcionamiento humano y por consiguiente, requieren mayores apoyos en las diferentes áreas, a saber,

poblaciones con discapacidad intelectual o con autismo que requieren apoyos extensos o generalizados y personas con discapacidad múltiple.

Esta situación conlleva a que el acceso a la educación regular para estas personas se vea restringida porque la escuela no “está preparada para asumir los retos y adecuaciones” que ellos requieren. Debido a ello, las fundaciones que asumen su atención se preocupan más por brindar escenarios y ambientes en los que la persona con discapacidad pueda desarrollar habilidades para desenvolverse en su vida.

Esto se hace evidente cuando los antecedentes rastreados muestran una mayor tendencia de trabajos pedagógicos relacionados con el desarrollo, fomento y/o potenciación de la conducta adaptativa, específicamente en aspectos referentes al autocuidado, la sexualidad, la autorregulación, la autonomía y la independencia, especialmente cuando se lleva a cabo con jóvenes y adultos. Otro énfasis que se trabaja en dicho rango de edad suele ser el del fomento de habilidades para la inclusión laboral.

En cuanto a los procesos investigativos, estos se relacionan específicamente con las percepciones e imaginarios que poseen familias, cuidadores y personal de las instituciones, ya que se evidenció en muchas situaciones que dichos imaginarios influyen negativamente en el desenvolvimiento de la persona con discapacidad y, además, ocurren por desconocimiento o falta de información.

2.2.6 Aporte de los antecedentes a la investigación

A diferencia de la estructura que se utiliza habitualmente para los antecedentes de pregrado, en los que se escogen documentos específicos que aportan a la investigación realizada, en este caso, se tomó la decisión de aprovechar el valioso aporte que dejan todos los documentos revisados, para ampliar la comprensión sobre las categorías establecidas.

Se comprende entonces que la discapacidad intelectual ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas (médica, social, educativa y psicológica), siendo la perspectiva social la que se asume para este ejercicio, en cuanto es coherente con la perspectiva desde la cual la entiende el CR, además que estudia la DI ubicada en un contexto que la configura y determina, sumado al hecho de entender que en la interacción

del sujeto con el contexto, se presentan unas barreras y facilitadores que no pueden desconocerse a la hora de impactar desde el acto educativo.

En el caso de la conducta adaptativa, la revisión de los antecedentes ayuda a comprender que esta dimensión va más allá de que el sujeto se "adapte" al contexto, sino que está compuesta por habilidades que le permite desenvolverse y ser en sociedad, son aquellas habilidades que le permiten alcanzar procesos de socialización, aprendizaje y participación, por esta razón, las maestras en formación comprenden la importancia de fortalecer la conducta adaptativa de los participantes de la institución, proyectando su utilidad en el presente y el futuro de estas personas, bien sea que las usen al interior de la institución o por fuera de ella, en escenarios familiares, sociales, educativos o institucionales.

Respecto a la evaluación de la conducta adaptativa, el rastreo de esta categoría fue pertinente para tomar la decisión de elaborar un instrumento de evaluación desde lo pedagógico, ya que los instrumentos existentes han sido elaborados desde lo psicológico y su utilidad está orientada a definir servicios y niveles de funcionalidad de las personas con discapacidad intelectual en relación con la dimensión adaptativa. Mientras que la intención de las maestras en formación va orientado a la creación de un instrumento evaluativo que permita reflexionar desde lo pedagógico, la manera de potenciar dichas habilidades para mejorar su independencia y el desenvolvimiento en la vida cotidiana, a la vez que se potencian otras dimensiones.

Por último, en la categoría de los Centro de Protección, se evidenció que son pocos los estudios o investigaciones hechas en instituciones de esta índole, principalmente por su carácter de protección, que implica la supervisión constante de las experiencias que viven las personas que pertenecen a ellas y por, sobre todo, si tienen discapacidad. Dicho aspecto impacta en la investigación, en cuanto se considera un escenario valioso para el aprendizaje de las maestras en formación y la ampliación del conocimiento sobre las dinámicas que hay dentro de estas instituciones.

3. Capítulo III: Referentes teóricos de la investigación.

Este capítulo fundamenta el recorrido socio histórico por el cual ha transitado el constructo de la discapacidad intelectual propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), y el análisis realizado por Rocío de los Ángeles Peredo, autora retomada en los antecedentes.

De allí se profundiza en tres temas, empezando con el modelo multidimensional, comprendido desde el funcionamiento humano propuesto por la AAIDD (2011), la forma como influye en la interacción recíproca e implementación del sistema de apoyos. Después, se retoma la conducta adaptativa, evidenciando el impacto que tuvieron las diversas áreas de conocimiento (medicina, sociología, psicología y pedagogía) en su conceptualización. Por último, se habla sobre la importancia de su evaluación para determinar los aspectos que actualmente constituyen la perspectiva de DI.

3.1. Reconstruyendo raciocinio

Según Bautista y Paradas (2002, citado en Peredo, R., 2016), los cuatro criterios que se desarrollan a continuación son fundamentales para entender en su totalidad la concepción por la que ha transitado la discapacidad intelectual. El primer criterio, hace referencia al campo psicológico, donde se considera que un individuo con DI, es aquel que presenta deficiencias intelectuales y estas son confirmadas por un test de coeficiente intelectual.

El segundo criterio es el campo sociológico, en este se concibe a la persona con discapacidad con grandes dificultades en los procesos para la adaptación en el contexto además de baja autonomía e independencia en el desenvolvimiento de su vida diaria. En el tercer criterio, se encuentra el ámbito médico, este estudia el tiempo biológico de aparición de la DI, generalmente es antes de los 18 años.

Finalmente, el cuarto criterio, tiene que ver con el campo pedagógico, el cual identifica la necesidad de estipular un sistema de apoyos que garantice el fortalecimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan la adquisición de habilidades para el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos.

Estos criterios se complementan entre sí, ya que las definiciones parten del momento histórico por el que ha transcurrido la discapacidad. Sin embargo, es la última definición, la revisada y publicada en el año 2011 donde se articulan todos los criterios para esclarecer las particularidades de la población y, asimismo determinar la atención integral desde las políticas públicas de cada país.

El recorrido histórico inicia en Estados Unidos, cuando se fundó en 1876 la Asociación Americana de Retardo Mental (*American Association of Mental Retardation, AAMR*) como entidad principal para personas con discapacidades cognitivas significativas o intelectuales, encargada de revisar los postulados teóricos existentes y articularlos en una misma definición, que sirviera para los diferentes servicios que atendían a la población, agrupando características, particularidades y rasgos significativos que diferenciaban a las personas con discapacidad intelectual, de otras discapacidades o condiciones semejantes.

Es en 1959, cuando se publica la primera definición, entendiendo que el *“retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general por debajo a la media que comienza durante el periodo de desarrollo y se asocia con deficiencia en uno o más de los siguientes conceptos: (1) maduración, (2) aprendizaje y (3) adaptación social”* (Herber, 1959, citado en AAIDD, 2011). Esta definición fue revisada y ajustada posteriormente, entendiendo en 1961 que *“La discapacidad intelectual consiste en un rendimiento intelectual general inferior a la media, que se origina durante el periodo de desarrollo y que se asocia con discapacidades en la conducta adaptativa”* (Heber, 1961, citado en AAIDD, 2011) en esta, logra evidenciar que el concepto de maduración, aprendizaje y adaptación social se agrupan en la conducta adaptativa.

Más adelante, las definiciones hechas por Grossman en 1973 y 1983, (citado en Peredo, R. 2016), dan cuenta que *“El retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que coexiste con déficits en conducta adaptativa y se manifiesta durante el periodo de desarrollo”* es decir, el autor introduce nuevos criterios como, por ejemplo, la coexistencia entre diversas limitaciones y la discapacidad.

A diferencia del postulado de Luckasson y Cols. (1992, citados en Peredo, R. 2016) *“retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que coexiste junto con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de las habilidades adaptativas: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. En el retraso mental se manifiesta antes de los 18 años”*. En esta última descripción, se genera una evolución relevante ya que, refleja una perspectiva integral donde las limitaciones intelectuales y las habilidades de la conducta adaptativa coexisten entre sí.

Finalmente, Luckasson y Cols en el 2002, (citados en Peredo, R. 2016) precisaron la noción de retraso mental como: *una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”*. Esta definición se mantiene en la revisión hecha en el año 2011.

Sin embargo, la terminología utilizada en las definiciones previas de “retraso mental” se consideraba peyorativa y despectiva, en cuanto hacía referencia a una condición propia e interna del sujeto, por lo que sugieren la transformación del término a discapacidad intelectual. De igual forma, la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) modifica el nombre en el 2007 por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Asimismo, en las últimas definiciones, hacen énfasis en cinco premisas necesarias para la aplicación de la definición de la Discapacidad Intelectual, estas premisas serán condensadas en el gráfico a continuación.

Gráfico 4

Premisas sobre la definición de la Discapacidad Intelectual

Premisa 1	Limitaciones en el funcionamiento humano que deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos a los iguales en edad y cultura.
Premisa 2	La evaluación ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales
Premisa 3	En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con las capacidades.
Premisa 4	Un propósito importante de la descripción de las limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyos.
Premisa 5	Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con D.I generalmente mejora.

Creación propia recogiendo los postulados de la AAIDD (2011)

Estas cinco premisas, dan cuenta de las características y particularidades de la definición de la DI, esto es fundamental para la comprensión correcta de la misma, ya que se tiene en cuenta la persona y la influencia del contexto, como también, los agentes externos que permean el desarrollo multidimensional del sujeto, por lo que, se plantea una evaluación que valore las limitaciones y necesidades, con el fin de implementar un sistema de apoyos que favorezca el desenvolvimiento en el transcurso de su vida.

3.2. Enfoque multidimensional

Para entender la influencia de los agentes socializadores en la vida y en el desarrollo de una persona con DI, es fundamental comprender la coexistencia y la interacción recíproca y activa entre las cinco dimensiones y los apoyos individualizados que competen al enfoque multidimensional del funcionamiento humano.

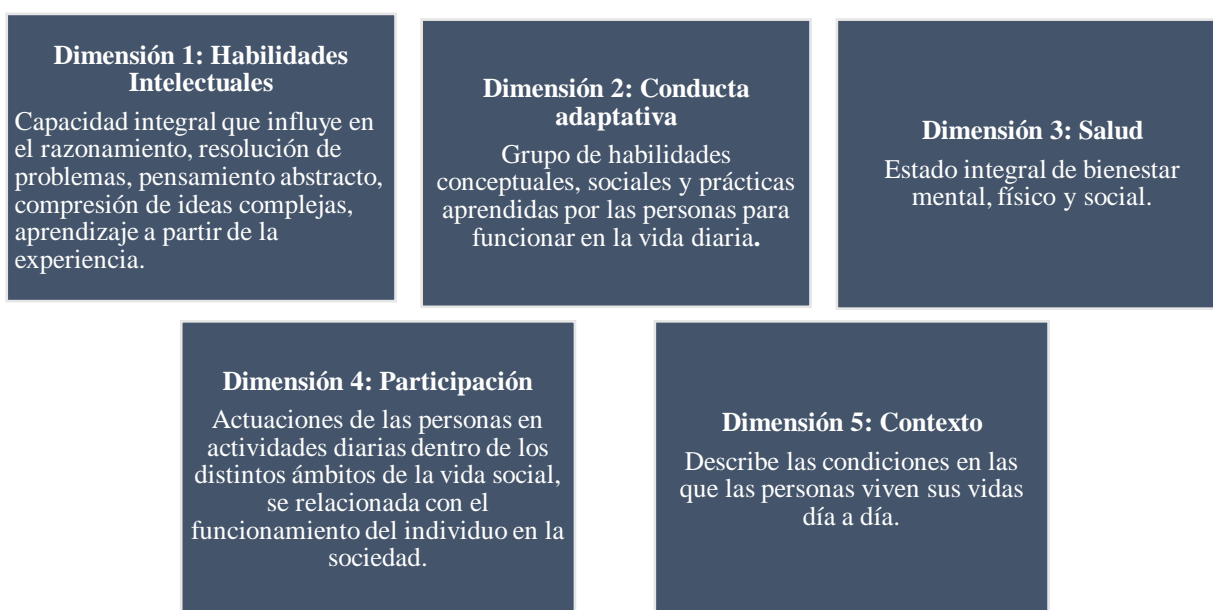
La primera vez que se propuso este enfoque, fue en el año 1992 (Luckasson y Cols., 1992) y posteriormente fue revisado en el año 2002. Es entendido como un *“término que abarca todas las actividades vitales e incluye las estructuras corporales, actividades individuales y participación en la cual influye a su vez la propia salud y factores contextuales o ambientales”*. (AAIDD, 2011). Consta de dos componentes fundamentales,

el primero consiste en las 5 dimensiones mencionadas anteriormente y el segundo, la configuración del sistema de apoyos.

Ahora bien, el enfoque multidimensional analiza la estructura y el ambiente en el que las personas interactúan y se desenvuelven constantemente (microsistema, mesosistema y macrosistema). Por lo tanto, en el siguiente gráfico se presentan las particularidades y las características de cada una de las dimensiones que compete el enfoque multidimensional.

Gráfico 5

Dimensiones del modelo multidimensional de la DI



Creación a partir de los postulados de la AAIDD (2011)

Como se puede evidenciar en el gráfico anterior, cada una de las dimensiones evalúa los factores internos y externos que permean al sujeto, con el fin de determinar las variables que pueden verse afectadas en el desarrollo del individuo con discapacidad intelectual. Ampliando la información, de cada dimensión se entiende que, la primera dimensión, correspondiente a las habilidades intelectuales, ésta no se limita solamente al nivel de inteligencia que tiene el sujeto, sino que refleja la capacidad de interpretación y comprensión del entorno que rodea a individuo.

En la segunda dimensión (conducta adaptativa), se tienen en cuenta tres aspectos claves, el primero de ellos es la evaluación de la misma, donde se determina el rendimiento habitual del sujeto en las actividades diarias, el segundo de ellos es precisar las limitaciones

en las habilidades que la componen, ya que coexisten entre sí y el tercero, es sumamente importante, porque implica la identificación del contexto, ya que determina muchas de las habilidades de la conducta adaptativa del sujeto.

En la tercera dimensión se encuentra la salud, la cual hace referencia al estado integral de un individuo, que puede afectar directa o indirectamente las otras cuatro dimensiones del funcionamiento humano; en la cuarta dimensión, se encuentra la participación, allí se evidencian las diversas interacciones y los roles sociales que ocupa el individuo. En la quinta y última dimensión, se encuentra el contexto, el cual tiene una base ecológica y determina todos y cada uno de los factores (ambientales y sociales) que frecuentemente determinan el accionar del individuo.

Así como las dimensiones son relevantes para el funcionamiento humano, el sistema de apoyos juega un papel fundamental, porque en su uso, generalmente tiende a mejorar las habilidades del sujeto. Tal como lo define la AAIDD (2011), los *“apoyos son estrategias y recursos que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejoran el funcionamiento individual”*.

En el sistema de apoyos, se pueden encontrar tres divisiones importantes: la primera está relacionada con la base contextual, como su nombre lo indica, se determinan los factores externos que influyen en el funcionamiento, con el fin de estipular el medio, el entorno o las circunstancias en los que se desenvuelve generalmente el sujeto, asimismo, se tiene en cuenta la realidad permanente y cambiante, e incluye aquellos actores que con gran influencia transforman el entorno. Por último, determina los agentes socializadores que tienen relevancia en el funcionamiento del individuo.

En la segunda, la base ecológica de los apoyos, se encuentra la relación entre los individuos y el ambiente socializador, identificado de este modo las barreras y los facilitadores existentes en el entorno de desarrollo del sujeto, determinando así, la intensidad de los apoyos necesarios para incidir y mejorar el funcionamiento humano.

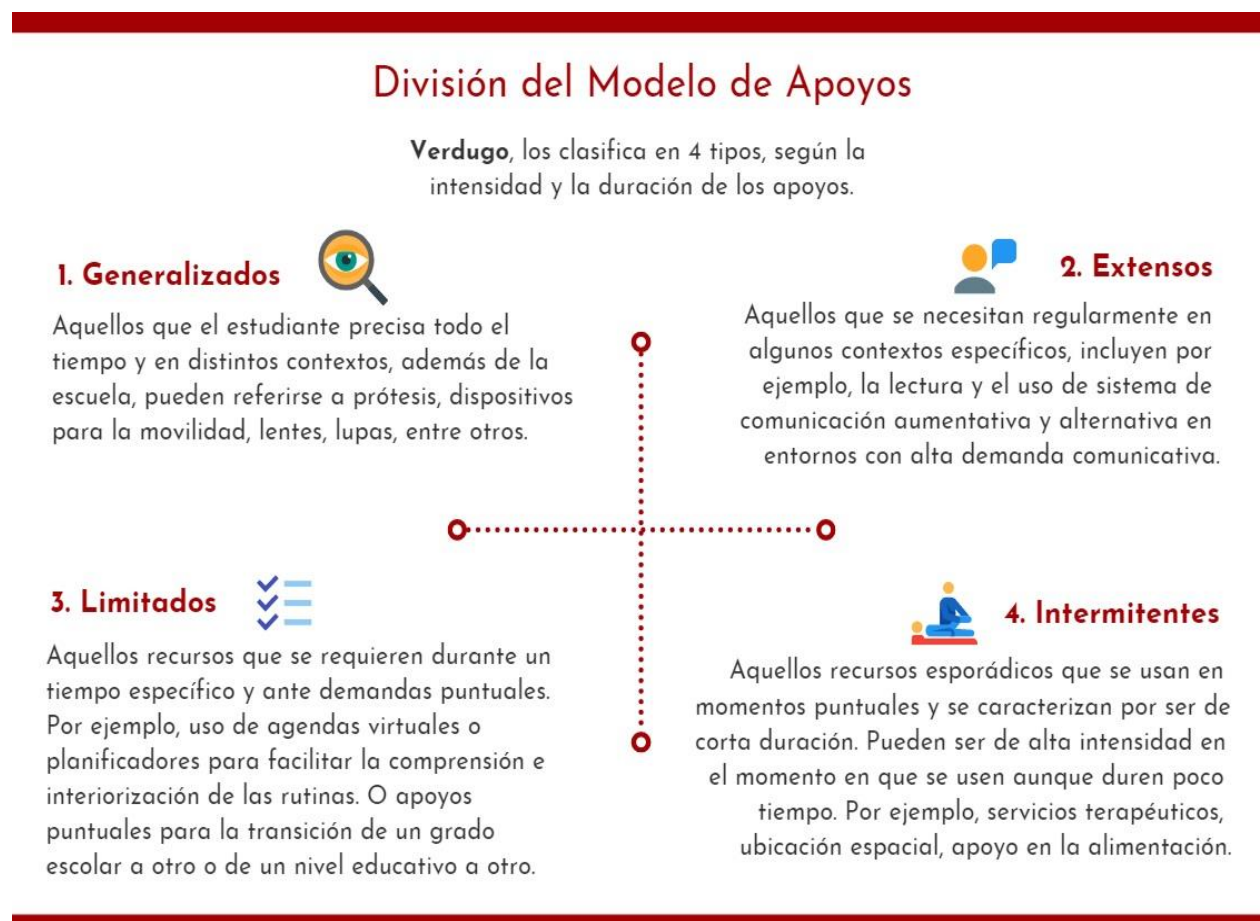
En la tercera y última, se encuentra la base igualitaria de los apoyos la cual está sustentada desde la igualdad humana, aquí se tiene en cuenta los derechos sociales,

políticos y económicos de los individuos, buscando de esta forma la eliminación de las barreras excluyentes que históricamente han surgido desde la concepción errónea de la discapacidad, aportando a la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Para que cada uno de los factores ya mencionados, tengan cabida en la implementación del sistema de apoyos, es pertinente realizar una evaluación coherente que analice y determine la clasificación y/o la planificación de los apoyos y las estrategias que lleva consigo, especificando la intensidad y la duración de estos para la PcDI. A continuación, se muestra la clasificación propuesta por Verdugo (2002) para el sistema de apoyos.

Ilustración 1

División del modelo de apoyos



Creación a partir de los planteamientos de Verdugo, M. en AAIDD (2011)

Teniendo en cuenta la ilustración anterior, se puede dar cuenta que el sistema de apoyos reúne diferentes recursos o estrategias que promueven el fortalecimiento del desarrollo integral y el funcionamiento individual, la regulación de comportamientos, el acceso a la información, la adquisición de contenidos específicos y de las rutinas de ABC-AVD. Esto, es el resultado de una interacción activa del sujeto, el sistema de apoyos y las cinco dimensiones propuestas en el modelo multidimensional.

En el CR, se identifica que los participantes requieren los siguientes apoyos:

Sillas de ruedas, tableros de comunicación aumentativa y alternativa, constante acompañamiento por parte de auxiliares de enfermería e instructores para suplir las necesidades básicas (higiene personal, vestuario, alimentación y movilidad), profesionales de diferentes disciplinas (fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, educadores especiales, entre otros) y para la ejecución de tareas motrices se requieren ajustes cilíndricos como: lápices, pinceles, cucharas y atriles.

Es por ello, que es fundamental que la evaluación del sistema de apoyos de cuenta de las habilidades y las dificultades de los individuos, garantizando de este modo la clasificación o planificación de apoyos entre las nueve áreas, a saber; el desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social, protección y defensa, para determinar un perfil de apoyo individual que le permita el desenvolvimiento en su vida diaria.

3.3. Sujetos Integrales

En este apartado se abarca la conducta adaptativa y cómo esta influye en los participantes del Centro Renacer, teniendo en cuenta el enfoque multidimensional que se plantea desde la AAIDD (2011). Para ello se retoma la evolución del término, tal como se hizo en el apartado anterior con la Discapacidad Intelectual, para así evidenciar la importancia de esta dimensión en el constructo actual.

La conducta adaptativa remonta sus orígenes a la palabra adaptación, haciendo referencia al proceso de socialización, a través del cual los individuos de una sociedad adquieren las conductas y valores propios que le permiten ser y estar dentro de ella. Su

inclusión en la definición genera cambios significativos en el diagnóstico, en la percepción social de la persona con DI y el uso de sistemas de apoyos, tornando su mirada hacia aspectos relacionados con la calidad de vida, autodeterminación, los procesos de independencia y autonomía de estos sujetos.

Algunos autores, (citados en Peredo, R. 2016) han definido la conducta adaptativa como “la interacción entre el individuo, desempeñando roles sociales, y las expectativas de su contexto, este tendía a precisarla más como el ajuste del individuo a su entorno. Mientras que otros la han limitado a los aspectos más operativos de las habilidades de la autonomía. y, por el contrario, han propuesto su inclusión en marcos teóricos de referencia más amplios, vinculándola a dimensiones contextuales y cognitivas, como la inteligencia social y conceptual. (Peredo, R. 2016).

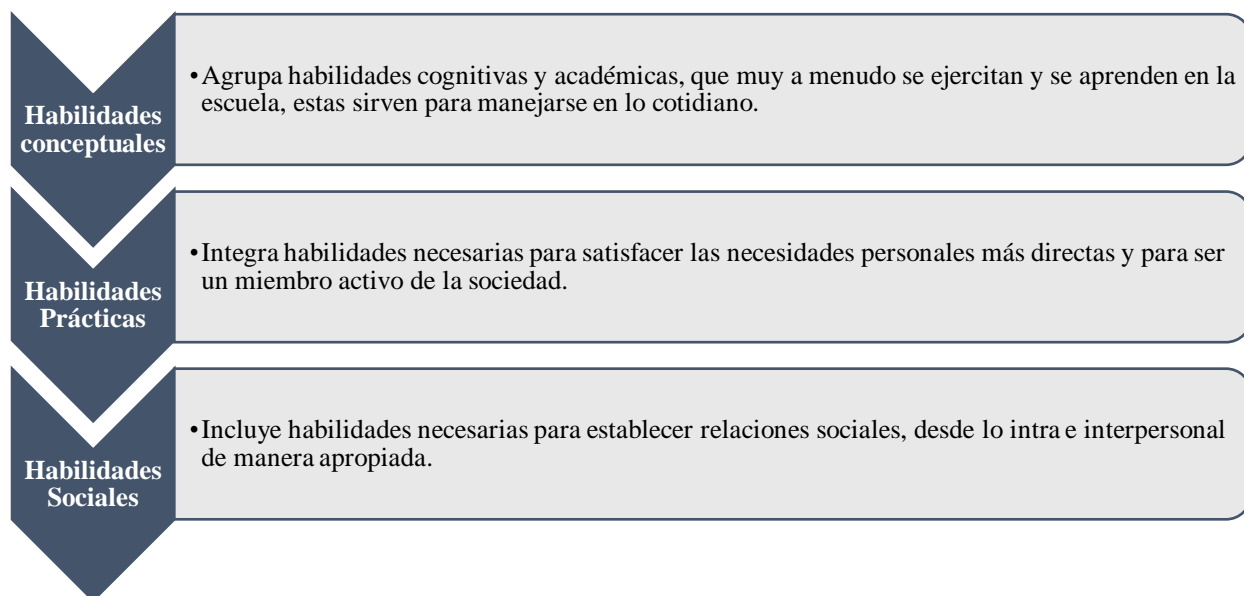
Sin embargo, la AAIDD (2011) plantea la conducta adaptativa como “ el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria”, es decir, aquellas conductas que le permiten a los sujetos ser y estar en sociedad, permitiéndoles desenvolverse en su contexto inmediato de forma más eficaz y logrando dar respuesta a los cambios y requerimientos que demandan los diferentes contextos a los que pueden transitar los participantes.

Ahora bien, el concepto de conducta adaptativa asumido por la AAIDD, ha variado a lo largo de su más de medio siglo de historia, pasando por tres fases diferenciadas:

1. Entendida como un gran constructo multidimensional.
2. Ya no se habla de la conducta adaptativa, sino de 10 importantes áreas de habilidades adaptativas.
3. Se vuelve una idea global de la conducta adaptativa, compuesta en tres dimensiones: habilidades conceptuales, sociales y prácticas, las cuales serán resumidas en el siguiente gráfico:

Gráfico 6

Conducta Adaptativa



Creación propia a partir de la AAIDD (2011)

Como se muestra en el gráfico 6, la conducta adaptativa abarca el desarrollo de tres habilidades, primero, las habilidades conceptuales necesarias para ser un miembro activo de la sociedad (lenguaje receptivo e interpretativo, lectoescritura, manejo del dinero, etc.). Segundo, las habilidades prácticas que buscan satisfacer las necesidades básicas de los participantes (alimentación, higiene personal, vestido, etc.). Y, tercero, las habilidades sociales (relaciones interpersonales, autoestima, seguimiento instrucciones y normas, entre otras). Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral del sujeto y su participación en el entorno.

Dentro del Centro Renacer, se evidencia que en los participantes prevalecen las limitaciones en la conducta adaptativa, es decir, requieren apoyos en la ejecución de las actividades básicas cotidianas (ABC) y las actividades de la vida diaria (AVD), relaciones interpersonales con los diferentes agentes socializadores, autonomía, entre otras. Es por esto, que el presente PPI hace énfasis en la conducta adaptativa, con el fin de potenciar estas habilidades su desenvolvimiento en la vida diaria de forma asertiva.

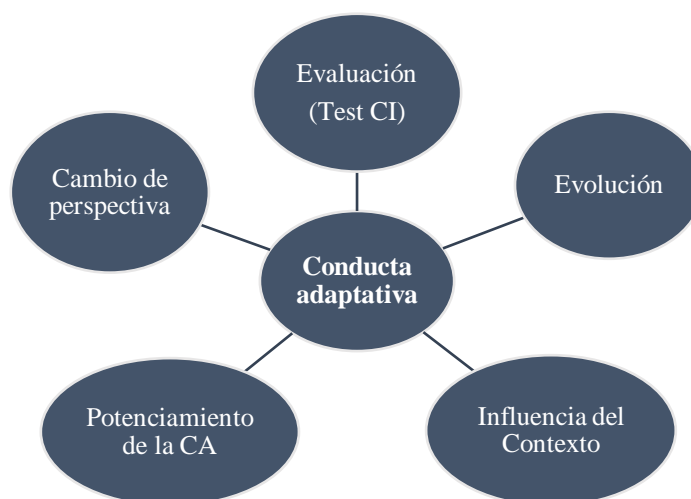
3.4. Cómo me valoran me comporto

En este apartado, se abordarán las baterías psicológicas halladas desde el rastreo de los antecedentes acerca de la valoración y evaluación de la conducta adaptativa en las

personas con Discapacidad Intelectual. Cabe aclarar, que en la búsqueda de las baterías no se ha encontrado alguna que se haya estructurado desde el ámbito educativo, sino que se valen de las baterías psicológicas para hacer medición desde lo educativo. A continuación, se dan a conocer los aspectos encontrados en las baterías psicológicas acerca de la evaluación de la conducta adaptativa.

Gráfico 7

Aspectos que inciden en la evaluación de la CA



Creación propia a partir Montero, D. (s. f.)

A partir del gráfico anterior se lograron evidenciar los aspectos que influyen en la valoración pedagógica de la conducta adaptativa desde las investigaciones psicológicas realizadas. Se evidenció que el interés por evaluar lo que hoy llamamos conducta adaptativa, tiene sus orígenes en el estudio científico del retraso mental.

Pacific State Hospital crea un instrumento prototipo de medición de la conducta adaptativa en 1969 (Carrillo, M. 2012, p. 122), más orientada a un diagnóstico libre de sesgos que hacia la intervención. Ese instrumento, denominado ABIC, medía la capacidad del niño para desempeñar diversos roles sociales en contextos extraescolares. Dicho test tenía su base en prácticas conductistas, en cuanto determinaba las características comportamentales, además de normalizar y homogeneizar a las personas con retraso mental.

Sin embargo, más adelante, el interés contemporáneo por medir la conducta adaptativa buscaba reaccionar en contra del CI, para superar el criterio único que englobaba la DI, es decir, la perspectiva centrada en la inteligencia. Es así como la medición de la conducta adaptativa equivale a una medida global de la conducta humana (Windmillele, 1977), evitando sesgos y nocivos efectos de las etiquetas (McCarver & Campbell, 1987, citado en Carrillo, M. 2012), sobre todo del diagnóstico de personas con “retraso mental”. En otras palabras, en este cambio se comienza a concebir al sujeto como un ser multidimensional ampliando los factores, características y dimensiones que inciden en lo que hoy se conoce a nivel social y teórico como la Discapacidad Intelectual.

Este recorrido por la evolución del constructo incita al grupo de investigación a elaborar una herramienta pedagógica para la valoración y evaluación de la conducta adaptativa, permitiendo identificar los factores que inciden de forma directa y permanente en el desarrollo de estas habilidades en los participantes. Dicha herramienta hace énfasis en la totalidad de la conducta adaptativa, entendiendo las habilidades conceptuales como las que permiten la resolución de problemas, la interpretación y comprensión de la realidad.

Las habilidades sociales, que posibilitan a los sujetos relacionarse de manera recíproca en los diversos entornos, teniendo en cuentas las normas que se establecen en ellos, y así mismo, evitando situaciones donde se victimicen o pongan en riesgo su integridad y la del otro. Finalmente, las habilidades prácticas hacen referencia a las destrezas que tiene el ser humano para realizar actividades básicas cotidianas (ABC), cómo vestirse, cepillado de dientes, bañarse, alimentarse, entre otras, necesarias para alcanzar la independencia y autonomía en los diferentes contextos, esto permite dar paso a las actividades de la vida diaria (AVD) en cuanto requieren mayor destreza en la ejecución de las actividades, la toma de decisiones y la realización de los deberes escolares, entre otras.

3.5. Conclusiones del marco teórico

Tras la revisión del marco contextual, se concluye que es primordial para el presente grupo investigador, dar a conocer la importancia de entender el constructo de Discapacidad Intelectual desde el ámbito pedagógico, recogiendo los postulados propuestos por la AAIDD (2011), con el fin de incidir y fortalecer en las habilidades que compete la conducta

adaptativa de la población con discapacidad con la que se trabaja. Esto implica trascender la perspectiva psicológica desde la cual se mira al sujeto, además de tornar la mirada a las otras dimensiones que se dejan de lado por centrarse en las intelectuales (aspecto que falta y el cual, es el principal motivo de intervención).

Por lo tanto, desde la comprensión de las maestras en formación, es fundamental implementar diversas estrategias pedagógicas y didácticas que propendan el desarrollo de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de la conducta adaptativa, ya que estas tienen gran incidencia en el desarrollo integral de las personas con discapacidad intelectual y en la interacción en los diferentes contextos. Asimismo, es importante plantear mecanismos de evaluación que tengan en cuenta el proceso multidimensional del participante, con el fin de determinar diversos factores (contexto, pares, familia, entre otros) que inciden de manera significativa en el desarrollo de dichas habilidades y que generalmente no se tienen en cuenta al momento de plantear actividades pedagógicas para la evaluación y fortalecimiento de la misma.

Esto implica pensar el acto educativo en contextos de educación no formal, ya que bajo esta modalidad los sujetos no son reconocidos ante el MEN, pues estos no cuentan con el mismo reconocimiento al igual que la educación formal, la cual permite que se pueda seguir avanzando dentro del sistema educativo, por eso, es fundamental pensarse en estrategias pedagógicas y didácticas para las personas con discapacidad intelectual que requieren de apoyos generalizados y extensos para lograr el desarrollo de sus habilidades y su participación en diferente contextos.

4. Capítulo IV: Referentes pedagógicos de la investigación.

En el presente capítulo, se condensan los referentes pedagógicos abordados en la construcción del PPI. Por ello, en un primer momento se especifica el modelo pedagógico, es decir, la forma en que se concibe el acto educativo, desde la mirada del constructivismo social, en su vertiente cognitiva social, sustentada a partir de los postulados de Flores Ochoa, R. (2005; 1994) y la teoría socio cultural de Vygotsky.

A continuación, en un segundo momento, se sustenta teóricamente el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), escogido como parte de la propuesta pedagógica, el cual posibilitará a las docentes en formación, implementar acciones en pro del fortalecimiento de la conducta adaptativa. Para ello, se tiene como base al autor Hugo Cerda (2001) para comprender su estructura metodológica, los propósitos formativos y la forma de evaluarlo.

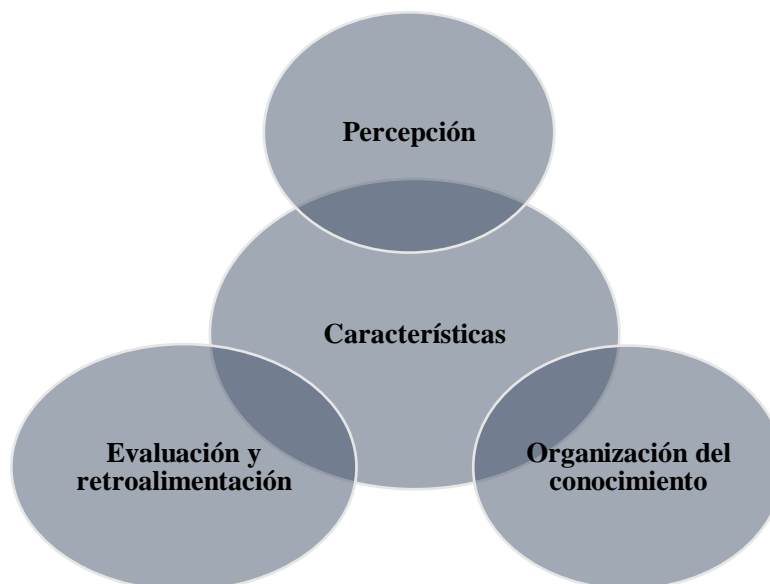
4.1. Modelo pedagógico Cognitivo - Social.

El modelo pedagógico constituye el marco general del ejercicio pedagógico, el cual, según Flores Ochoa, R. (2005; 1994) es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía, asimismo, busca dar respuesta a los propósitos formativos y educativos de los seres humanos, además de establecer los ideales, las experiencias y la metodología que se utilizarán para dichos propósitos.

A razón de esto, como grupo de investigación se toma el modelo pedagógico constructivista social, en su vertiente social - cognitiva, el cual busca que los participantes aprendan a través de sus experiencias, se auto enriquezcan en su interioridad con estructuras y esquemas mentales que les permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y de su vida diaria, a partir de la interacción y la comunicación con otros actores educativos.

Gráfico 8

Características del modelo constructivista social



Creación propia a partir de las características propuestas por Flores, O. (2005; 1994)

Son tres los factores que determinan las características más relevantes del modelo: el primero tiene que ver con la percepción, en ella, el docente ubica al estudiante y las prácticas pedagógicas en el contexto en que se desarrolla, sin aislarlo de su realidad ni de las relaciones orgánicas que establece con el mundo que lo rodea.

Teniendo presente este principio, al plantear las actividades llevadas a cabo en los niveles acompañados, se tienen presente las necesidades de los participantes y se realiza la anticipación del tema a tratar, de igual forma se dispone del espacio, los implementos a utilizar y se permite la socialización de cada uno de los sujetos. Es así como se busca el espacio físico idóneo (cancha de basquetbol, auditorio, restaurante, etc.) los cuales se disponen con la debida ambientación logrando que los participantes se transporten y se relacionen con distintos contextos; en otros casos y dependiendo de la actividad, se piensan las estrategias necesarias para simular una situación, sin necesidad de una adecuación o ambientación dentro del CR, esto se debe a que no todos los participantes tienen la posibilidad de interactuar en otros escenarios.

El segundo se refiere a la organización del conocimiento, cuyo principio de la enseñanza se basa en presentar siempre el todo que permita avanzar en los niveles de profundidad y comprensión que requiere el estudiante.

Por lo tanto, se tiene presente un cronograma de actividades mensual en el que se especifica la organización de cada una de las temáticas a implementar con la intención de brindarles a los participantes la posibilidad de tener diversas actividades que les permita el fortalecimiento de la conducta adaptativa, teniendo estas un objetivo pedagógico claro y concreto. Cabe mencionar que se realizan dos tipos de actividades, unas micro que están adecuadas a los niveles, sus participantes, sus características y necesidades propias. Mientras que, por otra parte, están las actividades macro, a realizarse con la mayoría de la población, en general con temas globales que permitan hacer ajustes para incluir a todos los niveles, por ejemplo, con actividades lúdicas, celebración de fechas especiales, entre otras, que posibilitan la participación en otros escenarios, la simulación de situaciones y el fortalecimiento de las habilidades sociales.

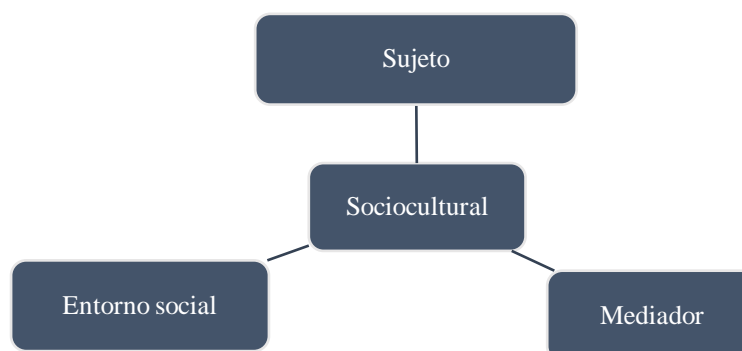
El tercero, está relacionado con la evaluación, que permite al estudiante cuestionar los saberes previos y los adquiridos, además de identificar los logros de aprendizaje, mientras que la retroalimentación, posibilita corregir y ajustar los errores que tiene en el proceso de aprendizaje.

En el caso del método de evaluación, pensado para esta propuesta se plantea una herramienta pedagógica por medio de la cual se evalúa la conducta adaptativa y la forma en la que las actividades planteadas aportan en su fortalecimiento, por otra parte esta herramienta permite a las docentes en formación tener una retroalimentación de la utilidad e impacto de las actividades y estrategias planteadas sesión a sesión, de esta forma poder identificar la más óptima para los participantes, es así como esta herramienta se implementa en todas las actividades tanto macro como micro que se ejecuten con los participantes, es necesario tener presente que la implementación de esta herramienta es únicamente con la población muestra, independientemente si estas se realizan fuera o dentro de la institución.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje que se considera acorde a los propósitos del PPI y al modelo pedagógico, es la teoría sociocultural del aprendizaje que propone Vygotsky (citado en Flores Ochoa, R., 2005; 1994) la cual tiene en cuenta tres aspectos:

Gráfico 9

Aspectos de la teoría sociocultural



Creación propia a partir de los postulados de Vygotsky (citado en Flores Ochoa, R., 2005; 1994)

En un primer momento se ubica el sujeto, siendo éste un ente social y por lo tanto el aprendizaje y las habilidades se dan como producto de la interacción; en un segundo el maestro se convierte en un mediador del proceso, ya que es quien brinda diferentes estrategias para que los participantes generen nuevas habilidades y aprendizajes que les sean útiles en el transcurso de su diario vivir.

En un tercer momento, se encuentra el entorno social, entendido como una articulación social y cultural, no solamente desde el espacio físico el cual debe estar guiado a potenciar la zona de desarrollo próximo (ZDP) del sujeto en donde el cambio es un proceso interpersonal (experiencias vividas) para llegar a ser intrapersonal (interioriza los aprendizajes adquiridos generando nuevos conocimientos y potenciando sus habilidades). Asimismo, reconoce que el aprendizaje se realiza por medio de la socialización, sobre todo entre pares iguales. Esta socialización incide de forma directa en los valores, actitudes, habilidades y formas de percibir el mundo.

Se parte desde esta teoría, teniendo presente el impacto que se puede generar dentro del centro de protección, ya que este es visto desde una mirada de hogar para los sujetos y por ende el contexto primario e inmediato de socialización, por lo cual se tiene en cuenta

esta concepción para la realización de este proyecto, desde el áreas de educación especial y como docentes en formación se tiene presente al sujeto como ser social y debido esto se considera de vital importancia la interacción con los distintos profesionales, las personas encargadas de los servicios generales y sus compañeros, ya que estos hacen parte de la adquisición de nuevas habilidades debido a que representan un canal alternativo por medio del cual los participantes adquieren nuevos estímulos y conocimientos.

4.2 Proyecto pedagógico de aula (PPA)

En este apartado se presenta la conceptualización del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) propuesta por el autor Hugo Cerda y la forma en la que éste plantea la planeación, implementación y evaluación, las características que lo componen y cómo se aterriza al contexto seleccionado, para responder en gran medida a los propósitos de formación planteados.

En términos de definición, Hugo Cerda (2001), hace un paralelo entre las propuestas de diversos autores, reconociendo que, para algunos de ellos, es un conjunto de actividades que, combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de apoyar, complementar y ampliar los programas y el currículo de una clase o de un curso (p. 52).

De igual forma, recoge otras definiciones en las que se entiende el proyecto de aula como un instrumento de planificación didáctica y un factor de integración que articula los componentes curriculares de un aula y utiliza la investigación como un medio de indagación y búsqueda en el que la realidad externa es presentada en el contexto para incrementar los aprendizajes de los estudiantes.

Así mismo, plantea que el PPA, puede darse a partir de un ejercicio interdisciplinar, transdisciplinar o en el que se globalizan los aprendizajes. Sin embargo, aclara que cualquiera que sea la definición adoptada no hay duda de que es, esencialmente, una estrategia y metodología que tiene por propósito principal movilizar las estructuras cognoscitivas del estudiante en un proceso autónomo e interactivo. (p. 52)

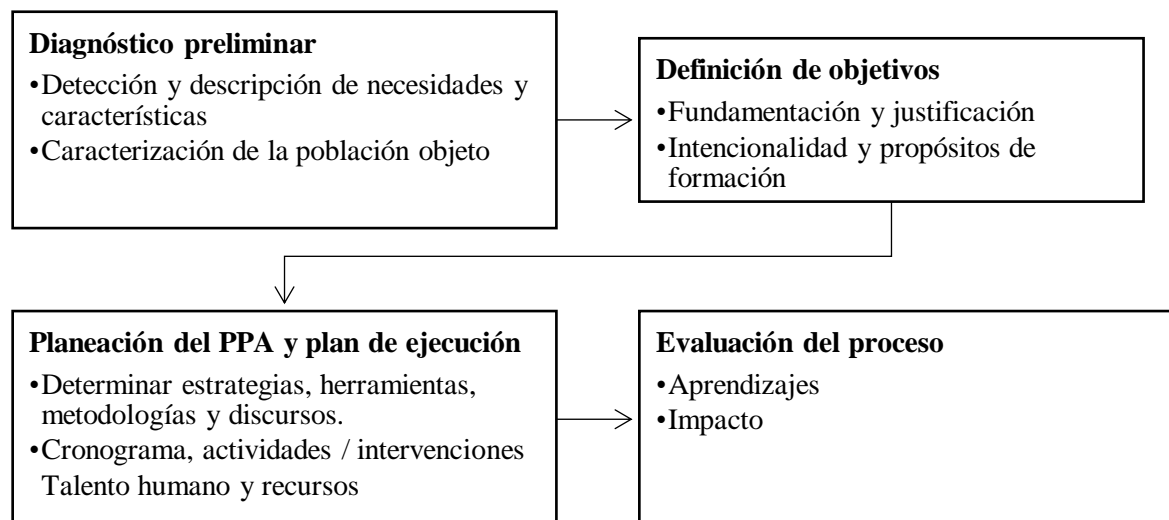
Teniendo en cuenta lo dicho por Cerda, H., (2001) y desde la reflexión del quehacer docente, es necesario ratificar que la implementación del PPA, busca que las dinámicas curriculares se aterricen desde diferentes estrategias didácticas y metodológicas. Por esta razón, las actividades que se desarrollan en el PPA están centradas en un primer momento en el reconocimiento del aula, en el entorno inmediato y a su vez, en las habilidades que se buscan fortalecer en los participantes y en un segundo momento, a generar actividades que estén encaminadas a la creación de experiencias basadas en la exploración y la interacción activa con el entorno.

Al momento de implementar un proyecto de aula, se fomentan y fortalecen nuevos e innovadores espacios que estén encaminados hacia la disminución de estrategias tradicionales, enfocadas en procesos de repetición y memorización, generando con ello, transformaciones en términos de espacios físicos y de interacción en las prácticas pedagógicas internas, desarrollando así, un mayor dinamismo en la producción de contenidos, conocimientos y en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Ahora bien, es pertinente articular los parámetros (fases) que proponen Carillo, T., (2001) y Cerda, H. (2001) en términos de las características pedagógicas planteadas en secuencia y con un orden estipulado, que incluyen aspectos relacionados con el contexto, la población, espacios físicos, recursos, entre otros, tenidos en cuenta para la planeación e implementación de un proyecto de aula, que sea coherente y que responda a las características anteriormente mencionadas, las cuales serán presentadas en el siguiente gráfico.

Gráfico 10

Paso a paso del PPA



Creación propia a partir de la articulación de los postulados de Carillo, T. (2001) y Cerda, H. (2001)

Como se muestra en el gráfico anterior, se establecen cuatro fases para el PPA, en las que se incluye la etapa de planeación, implementación y evaluación. Cabe aclarar que debido al carácter social y de protección que tiene el CR, fue necesario realizar la articulación de las fases propuestas por Carrillo, T. (2001) y Cerda, H. (2001) para dar respuesta a las condiciones contextuales y de la población, siendo así, las fases se describen a continuación:

1. **Diagnóstico preliminar:** En aras de determinar las necesidades y características del contexto (institución y niveles), es necesario tener máximo conocimiento sobre cada una de las dinámicas y lineamientos de la institución, y a su vez, de los participantes, identificando edades, intereses, gustos, particularidades, entre otros.
2. **Definición de objetivos:** Se establecen unos objetivos formativos de acuerdo con las necesidades, características e intereses de los participantes. Por esta razón, los objetivos dan cuenta del ¿qué? (qué se va a hacer), ¿Por qué? (Apoyado desde el sustento teórico) y ¿para qué? (motivos por los cuales se realiza el proyecto).
3. **Planeación del PPA y plan de ejecución:** Tiene que ver con el diseño e implementación del plan pedagógico, el cual está determinado por diversas estrategias, herramientas y recursos, que respondan a los propósitos planteados y las necesidades que presenta el contexto y la población. Los recursos mínimos para su

desarrollo tienen a consideración aspectos como el cronograma de actividades, tiempos, espacios, condiciones institucionales, materiales, etc.

4. Evaluación del proceso: Finalmente, al culminar el proceso, se determina por medio de la evaluación, si la ejecución fue coherente en cada una de las intervenciones del PPA en relación con los propósitos de formación y las características antes mencionadas, evidenciando los aprendizajes y el impacto del mismo (fortalecimiento de las habilidades individuales y colectivas de los participantes).

Para este proceso de evaluación, se tomaron en cuenta los criterios que propone Hugo Cerda (2001), los cuales ahondan en aspectos relacionados con el cumplimiento de tiempos, pertinencia de objetivos, las acciones emprendidas, el impacto y la atención de las necesidades de la población. Estos criterios se presentan en el gráfico a continuación y se aterrizan conforme a la propuesta pedagógica (vea capítulo VI).

Gráfico 11

Criterios de evaluación del proyecto pedagógico de aula



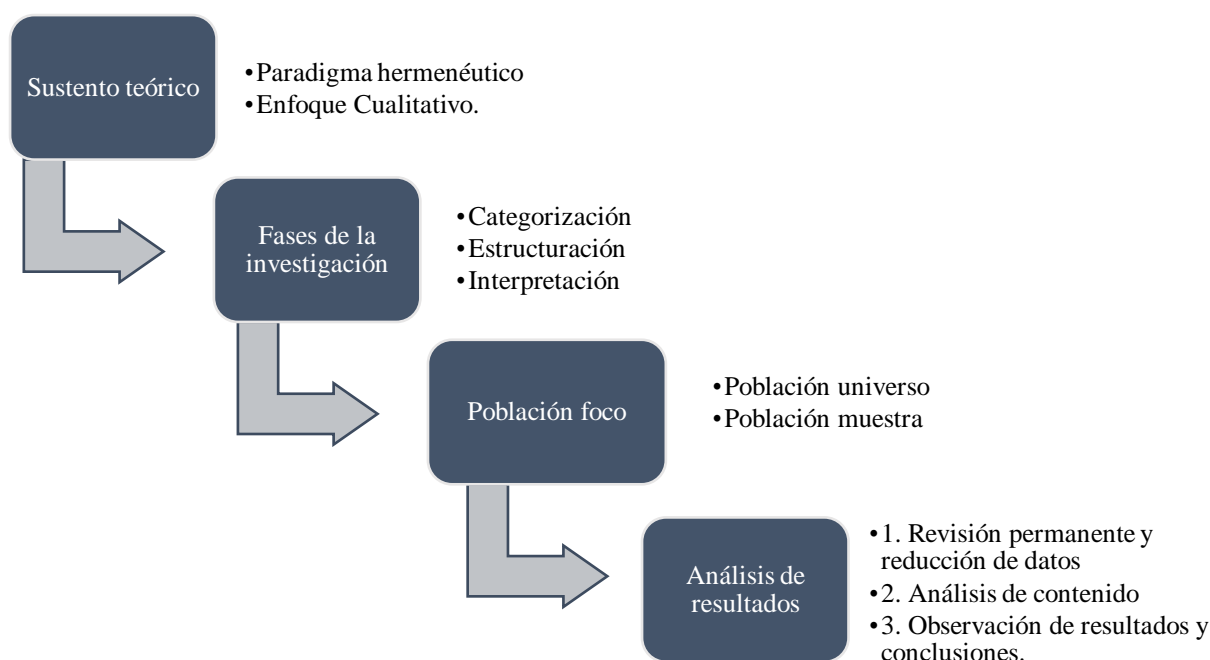
Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación del PPA (Cerda, H., 2001)

5. Capítulo V: ¿Cuál es la ruta por seguir?

En el presente capítulo, se aborda la postura teórica asumida por el grupo investigador, específicamente en el tema de recolección y análisis de la información, es decir, el paradigma Hermenéutico y el enfoque cualitativo, desde los cuales se construye e interpreta bajo una mirada de las cualidades de la realidad observada y estudiada, en este caso, de la conducta adaptativa de los participantes del CR.

Gráfico 12

Ruta metodológica por seguir



Creación propia a partir de la construcción teórica de la presente ruta metodológica

Para ello, tal como se muestra en el gráfico anterior, en el inicio del capítulo se presenta el sustento teórico de este paradigma y la relación con el contexto en que se desarrolla la investigación, luego se describen las tres fases de la investigación, a saber, la categorización, la estructuración y la interpretación, posterior a ello, se dedica una sección para explicar la forma en que van a ser analizados dichos datos, en este caso, bajo tres unidades de análisis dadas por el mismo paradigma.

Más adelante en el capítulo, es introducida la población foco de la propuesta, describiendo por una parte, la población universo, que es la totalidad de niveles y

participantes con quien se lleva a cabo el proceso de práctica y la implementación del proyecto de aula y por otra parte, está la población muestra, es decir, aquellos participantes seleccionados de la población universo para ser el centro de la observación y con quienes se implementa la Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa elaborada en la propuesta pedagógica de este PPI.

5.1. Paradigma investigativo

Desde el ejercicio investigativo, las maestras en formación buscan comprender, desde lo educativo (pedagógico), qué pasa con la conducta adaptativa de las personas con discapacidad que se encuentran en el Centro Renacer, por ello, se asume el paradigma hermenéutico de la investigación, con un enfoque cualitativo. Para conseguirlo, se diseñó una “*Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa*” la cual sirvió como instrumento de recolección de información, mientras se implementaba el proyecto de aula.

Este paradigma, en su definición más común se refiere al arte de interpretar textos, porque tiene su origen etimológico en la combinación de las palabras “hermeneuo” que se traduce como “yo descifro”, “tekhné” que se traduce como “arte”, y el sufijo “-tikos” que se traduce como “relacionado a” (Pérez. J & Merino. M. 2012). Lo anterior, da cuenta de la explicación al por qué es visto como el arte de un individuo para interpretar la realidad, relacionada con un contexto o población en particular.

Ampliando su definición, el documento “La hermenéutica: Una actividad interpretativa” menciona:

“la interpretación viene a identificarse con la comprensión de todo texto cuyo sentido no sea inmediatamente evidente y constituya un problema, acentuado, por alguna distancia (histórica, psicológica, lingüística, etc.) que se interpone entre nosotros y el documento. El hermeneuta es, por lo tanto, quien se dedica a interpretar y revelar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, evitando todo malentendido, favoreciendo su adecuada función normativa y la hermenéutica una disciplina de la interpretación.” (Arráez, M., Calles, J. & Moreno, L., 2006).

Resulta entonces, que interpretar es poner a un texto en su contexto, permitiendo así comprenderlo y después reconstruirlo y ponerlo en práctica. Es así, como el hermenauta es visto como un investigador y la hermenéutica como una herramienta para investigar. Por esta razón, en Renacer no se pretende solo comprender las necesidades de los participantes, sino que, a través de una propuesta pedagógica, evidenciar y ampliar la comprensión sobre la conducta adaptativa y las implicaciones en el desarrollo de las PcDI que se encuentran allí.

En su base ontológica, la principal fuente del conocimiento se considera que es la actividad práctica: “La participación práctica de todos los días con herramientas, artefactos y gente, una actividad tal existe previamente a cualquier teorización y tiene un carácter distinto de esta última. Más notablemente, no involucra ningún elemento libre de contexto definible en la ausencia de la interpretación.” (Parker M. 2010). Por ello, se busca evidenciar e interpretar las posibles causas que se presentan en la problemática.

En cuanto al enfoque cualitativo, este permea el campo interdisciplinario que recorre las humanidades, las ciencias sociales y físicas, permitiendo que el investigador pueda encontrar o interpretar el sentido sociocultural que en un momento determinado puede impactar a la comunidad en general, en palabras de Tailo, S. & Borgan, B. (1992; citados en Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L., & Castrillón, J., 2004) “ La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente”.

Es así como, durante el proceso de investigación, se tiene un acercamiento interpretativo y real con el objeto y sujeto de estudio, por lo tanto, se pretende dar sentido a los significados que la población muestra e investigador construyen y otorgan a la realidad, “desde la perspectiva del paradigma cualitativo, es inaceptable desligar pensamiento y realidad, y se tiene la convicción sobre una realidad modelada y construida por los pensamientos, en donde se investigará de acuerdo a como se forme parte de esa realidad y desde la perspectiva y posibilidad para conocerla” (Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L., & Castrillón, J., 2004)

Lo anterior, indica que en la actualidad no se puede pensar que sea inexistente la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en cierto modo, la ciencia se obliga

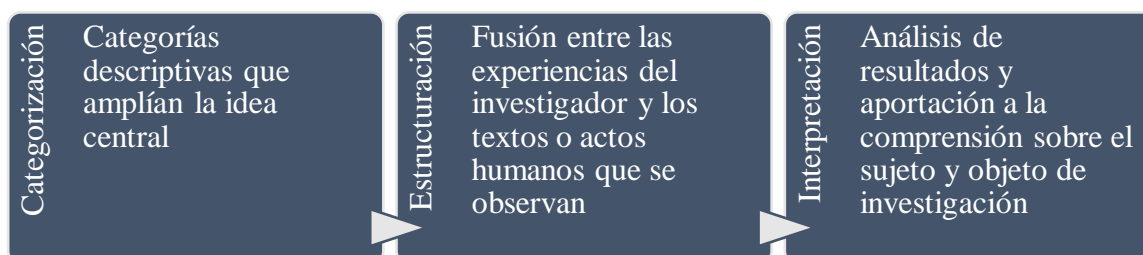
a interactuar entre ambos, y es esa dinámica la que genera la temática y la problemática de la misma ciencia. Por ello, las educadoras especiales en formación están en contacto con la dinámica institucional que se lleva a cabo en el CR, logrado evidenciar por medio de observación, intervenciones pedagógicas, diarios de campo y diálogos informales con los profesionales e instructores, la importancia de trabajar la conducta adaptativa, en pro del desenvolvimiento y la pertenencia de las PcDI a diferentes escenarios sociales.

5.2. Fases de la investigación

La hermenéutica en sí no plantea una serie de fases que deban seguirse a nivel investigativo. Por esta razón, el grupo de investigación realizó un rastreo para encontrar bases que permitieran dilucidar el camino que debía seguirse, siendo pertinente las etapas “implícitas” que están relacionadas con el enfoque cualitativo. Definiendo así tres fases, presentadas en el siguiente gráfico:

Gráfico 13

Fases de la investigación desde el paradigma cualitativo



Elaboración propia a partir de lo propuesto por Enciso, C., 2013

Estas fases, aunque se presentan de forma teórica en el gráfico 13, a continuación, se hará la relación con el proceso llevado por el grupo de PPI, presentando descripciones que permitan darle mayor claridad a la ruta que se siguió a nivel investigativo y práctico.

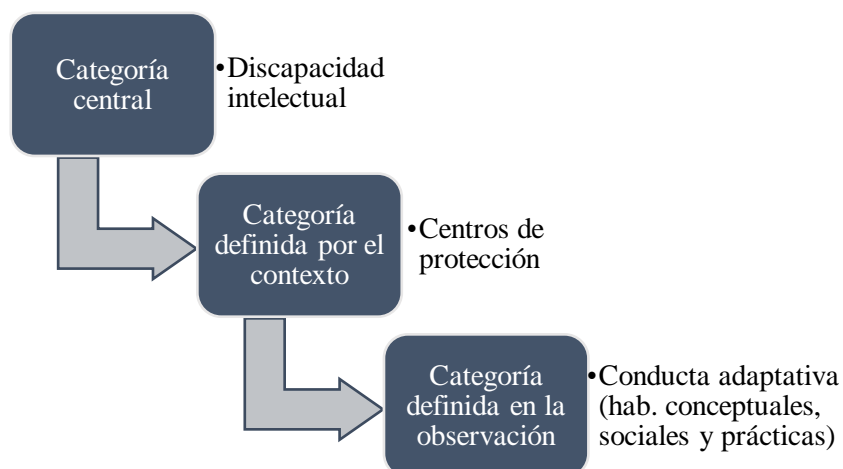
5.2.1. Fase de categorización.

En esta fase inicial se establece la idea central que guía el proceso investigativo, es decir, aquello que determina los siguientes pasos, la información consultada, los datos recogidos y por supuesto, permite la problematización de la realidad que se observa. Enciso, C. (2013) menciona que esta etapa exige “sumergirse en la realidad ahí expresada” y usar aquellas categorías para captar aspectos importantes que den pie a la investigación.

Monje, C. (2011) menciona que esta es una fase preparatoria, en la que el investigador toma como base “su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos y, claro está, su propia ideología” con la cual hará un primer esbozo del marco teórico que orientará su ejercicio en el campo.

Gráfico 14

Categorías definidas para la investigación



Elaboración propia a partir del proceso de investigación llevado

Tal fue el caso de este PPI, que tenía definida la discapacidad intelectual como objeto de estudio. Luego, en el momento en que se decide el contexto de aplicación, se suma la categoría de los centros de protección Y, por último, debido a la observación del contexto, la caracterización de la población y la revisión de documentos académicos se precisa la categoría de la conducta adaptativa.

5.2.2. Fase de estructuración.

Esta fase se caracteriza por la aproximación que tiene el investigador ante el objeto y los sujetos de estudio, en la cual intervienen las estructuras de pensamiento, prejuicios y valores que lo constituyen, esto se debe a que “la interpretación implica una fusión de horizontes una interacción dialéctica entre las experiencias del intérprete y el significado de un texto o acto humano” (Enciso, C., 2013).

Esta situación se dio en el momento de la observación no participante, en donde la formación previa del grupo investigador entró en diálogo con los actos observados en la

práctica, siendo la caracterización de la población (en la institución) la que permitió evidenciar que la conducta adaptativa es una de las dimensiones que posee mayores limitaciones, así como lo indica la teoría. Por esta razón, se problematizó dicha observación y se definió la pregunta problema que guía la investigación, además de establecer las razones por las cuales se tomó ese rumbo.

5.2.3. Fase de interpretación.

Etapa de análisis, reflexión y presentación de los resultados obtenidos tras el proceso de investigación, incluye por una parte la información que proviene del contexto, recolectado por medio de las intervenciones pedagógicas, mientras que, por otra parte, esta "guiado por conceptos e hipótesis que provengan o emerjan de la información recabada" (Enciso, C., 2013).

En el caso de la información recabada, se hace mención a la búsqueda de antecedentes, de la articulación con la línea de investigación y con el marco teórico, en cuanto proveen los conceptos base para la investigación, mientras que, del contexto, se recogió información a través de la implementación del proyecto de aula y la herramienta pedagógica elaborada para la evaluación de la conducta adaptativa.

Gráfico 15

Conceptos emergentes



Creación propia a partir del proceso de investigación llevada

Como se muestra en el gráfico anterior, los conceptos base para la búsqueda de los antecedentes y el marco teórico, corresponden a los conceptos definidos en la etapa de categorización y que, a su vez, fueron observados en la práctica al interior de la institución, a continuación, los conceptos definidos a partir de la articulación con la línea de investigación permiten relacionar todo el ejercicio investigativo con lo pedagógico de la profesión docente.

Después se presenta el Proyecto de aula, que traza el componente metodológico, que responde al qué, para qué y por qué se hace en un contexto como el Centro Renacer. Por último, en el caso de la Herramienta pedagógica, se tienen las habilidades de la conducta adaptativa, identificadas en la población foco.

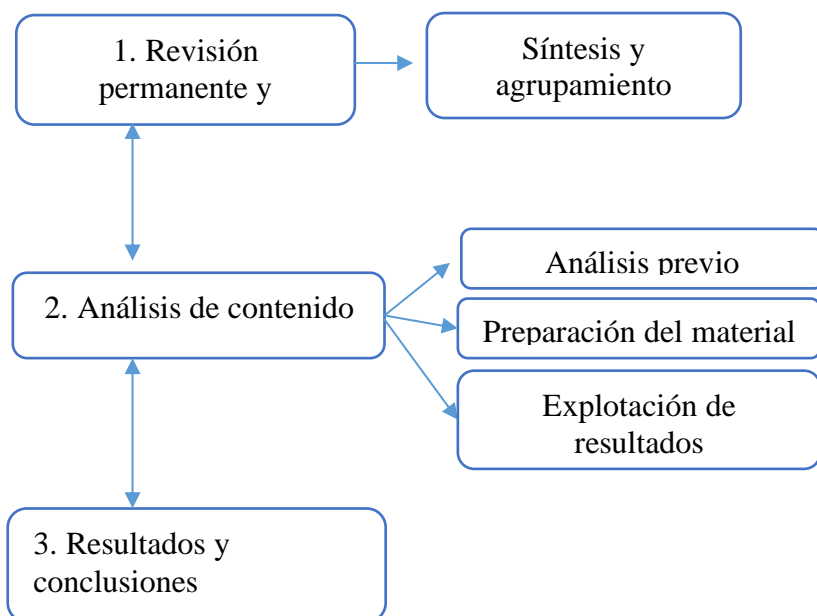
De este análisis se proponen las conclusiones a las cuales se llega en donde se “trata de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación, mejorándolo con los aportes de los autores en el marco teórico referencial después de la contrastación”. (Enciso, C., 2013) Es decir, se busca alimentar o dar aportes a la construcción de conocimiento, especialmente a la comprensión de la discapacidad intelectual, el desarrollo de los NNA con discapacidad intelectual y el fortalecimiento de la conducta adaptativa en un contexto social / asistencialista, como lo es el CR. La forma en que se pretende realizar el análisis de la información se presenta en el siguiente apartado.

5.3. Análisis de resultados

Para realizar el análisis de los resultados del presente proyecto investigativo, se retoman los postulados de Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005) quienes proponen que la información recolectada (diarios de campo, bitácoras, observaciones, etc.) sea interpretada bajo tres unidades de análisis cualitativo.

Gráfico 16

Unidades de análisis



Creación propia a partir de las teorías de análisis de datos cualitativos.

La primera unidad de análisis, como se muestra en el diagrama, implica la revisión permanente y reducción de datos, en esta se hace una observación detallada del contexto para obtener la información necesaria, la cual fue recolectada por medio de los diarios de campo, bitácoras y la Herramienta pedagógica creada.

De allí, en la síntesis y agrupamiento, se categoriza la información para poder interpretarla a la luz de las fuentes teóricas consultadas. Para esto, se crean tres matrices de doble entrada:

- La primera matriz abarca las tres habilidades de la conducta adaptativa, en esta se realiza el vaciado de las herramientas pedagógicas diligenciadas (ver apéndice C1).
- La segunda matriz agrupa la información pedagógica, recolectada en las bitácoras y diarios de campo, que responde a las categorías de sujeto, contexto y mediación dadas por el modelo pedagógico definido (formato en apéndice C2).
- La tercera y última matriz, recoge lo relacionado a la didáctica implementada durante todo el proceso del PPA, a partir de las planeaciones ejecutadas. Esta matriz se divide en dos componentes: intención pedagógica e implementación, cada uno de estos abarca a su vez, unos subcomponentes (ver en apéndice C3).

Es importante aclarar que, debido al carácter de protección de la institución, la información que se encuentra consignada en las matrices es de carácter privado, limitado y confidencial.

Como segunda unidad se encuentra el análisis de contenido, cuyo propósito es el de "poner de manifiesto los significados, tanto los manifiestos como los latentes, ya para eso se clasifican los diferentes elementos en categorías que representen más claramente el sentido" (Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. 2005) posibilitando una descripción más clara y ordenada.

Esta unidad se divide en tres, primero, un análisis previo a partir del cual se generan las primeras hipótesis; segundo, está la preparación de material, que hace referencia a la agrupación de información o temáticas que se relacionan entre sí, organizando los datos por las categorías que conducen la investigación; por último, de tercero está la explotación de resultados, que implica una reorganización de la información desglosada, para así, proceder al análisis de los datos.

Para la ejecución de esta unidad se retoma la información vaciada en las matrices anteriormente descritas, la cual se presenta como pequeñas "partículas" o fragmentos que posterior al análisis, se convierten en un pequeño texto que condensa la generalidad de dicha información y pasa a ser procesada en la siguiente unidad.

La tercer y última unidad de análisis, responde a los resultados y las conclusiones, que consisten en la compilación de la información cualitativa para evidenciar los alcances obtenidos y el impacto que tuvo en la población participante tras la implementación del PPI, además de las especificidades del proceso a nivel pedagógico y didáctico. De allí, se generan las conclusiones del proceso, reflexionando sobre la pertinencia del presente proyecto y las posibilidades de implementarlo en otros centros de protección.

5.4. Instrumentos y técnicas de recolección de información utilizadas

Para cualquier ejercicio investigativo, es relevante establecer algunas técnicas o instrumentos que permitan recolectar información que dé cuenta de la problemática que se está observando para posteriormente intervenir y analizar la realidad. Respecto al presente PPI, se han hecho uso de cuatro técnicas de recolección de la información, a saber,

observación, revisión de documentos, los diarios de campo y la Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa. A continuación, se describe cada uno, su sustento teórico y la forma en que se ha implementado en la institución.

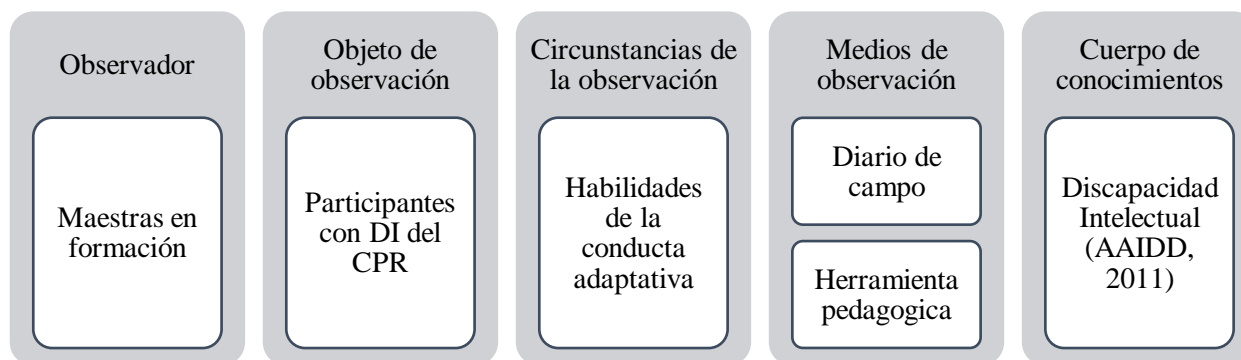
5.4.1. Observación.

En la investigación y la ciencia, la observación consiste en la “forma más sistematizada y lógica para [realizar] el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; [porque permite] captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real” (Campos y Covarrubias, G. & Lule, N., 2012) bien sea para identificar patrones, describir una problemática, e incluso, sentar las bases para analizar o explicar situaciones desde un enfoque científico.

Según Bunge (2007, citado en Campos y Covarrubias, G. & Lule, N., 2012), existen cinco elementos que intervienen dentro de la observación, independiente de su tipología. Estos elementos se presentan en el gráfico a continuación, asimismo, se relaciona con lo que se lleva a cabo en el PPI.

Gráfico 17

Elementos de la observación



Creación propia a partir de los elementos de la observación que propone Bunge (2007, citado en Campos y Covarrubias, G. & Lule, N., 2012)

Como se evidencia en el gráfico 17, el primer elemento que menciona Bunge (2007, citado en Campos y Covarrubias, G. & Lule, N., 2012) es el del *observador*, quien por medio de los elementos sociales y culturales que lo componen, realiza la observación, en este caso, son las maestras en formación quienes observan la realidad, a través de categorías

dadas por la formación pedagógica, los conocimientos adquiridos sobre la discapacidad y sobre el contexto.

A continuación, el segundo elemento es el *objeto de la observación*, en el cual, los hechos o situaciones percibidas se convierten para el investigador, en datos relevantes para la construcción de significados, interpretación y posteriormente, conocimiento. Son los comportamientos y conductas que presentan los participantes del CR, los cuales se constituyen en el objeto principal de observación de esta investigación.

El tercer elemento, las *circunstancias de la observación*, son las condiciones concretas que conllevan a que sea necesario observar la realidad, es así como este elemento está directamente relacionado con la problemática y las dinámicas que ocurren con el objeto de la observación. Es por esto que, para las maestras en formación, las principales circunstancias de la observación son las situaciones en las que se hace evidente la conducta adaptativa de los participantes y las dinámicas del Centro de Protección, las cuales, de una manera u otra, influyen en el fortalecimiento y el desarrollo de los participantes.

Respecto al cuarto elemento, relacionado con los *medios de la observación*, representan los instrumentos que construye el investigador o los otros sentidos que utiliza para amplificar la percepción de la realidad que se encuentra observando, es el caso del diario de campo y la herramienta pedagógica, los cuales, a través de categorías previamente definidas, sirven como ruta de identificación de elementos relevantes durante la observación y, además, la clasificación de la información consignada.

Por último, el quinto elemento que propone el autor es el *cuerpo de conocimientos*, a saber, los postulados teóricos que fundamentan la acción de observar e investigar la realidad, por esta razón, los conocimientos requeridos para comprender las acciones y situaciones diarias tienen que ver con la discapacidad intelectual más específicamente lo relacionado a las habilidades de la conducta adaptativa.

Ahora bien, este autor menciona que existen diferentes tipos de observación, que responden a la presencia, intervención y planeación por parte del investigador. En este sentido, las docentes en formación hacen observación en los diferentes niveles del CR donde están asignadas, bajo algunas categorías u objetivos establecidos. En seguida se

incluye una tabla que recoge los tipos de observación, momentos (tiempos) y los asuntos de interés que la determinaron.

Tabla 5

Periodos de observación en la institución

Período	Tipo de observación	Categorías / Objetivos
Agosto / 2018	Observación no participante	Reconocimiento del contexto
Septiembre / 2018	Observación estructurada y semi estructurada	Caracterización de los participantes a través de las cinco dimensiones propuestas por la AAIDD (2011) Intervención pedagógica (PPA)
Octubre - Diciembre / 2018	Observación participante	Habilidades y destrezas de los participantes Niveles de apoyo Necesidades Dinámicas cotidianas / Rutinas
Marzo – junio y septiembre – noviembre / 2019	Observación participante	Intervención pedagógica (PPA) Habilidades y destrezas de los participantes Avances en el desarrollo de habilidades

Creación propia a partir de la experiencia en la institución

Tal como se presenta en la tabla 5, son cuatro los períodos de observación que han realizado las maestras en formación. El primer momento, ocurrido en agosto del 2018, correspondió con la llegada de las maestras en formación al contexto, lo que implicó una etapa de conocimiento y reconocimiento del Centro Renacer, sus dinámicas internas, los profesionales y por supuesto, los participantes. Se hizo observación no participante, entendida como aquella que ocurre cuando el investigador es externo y adicional, no interfiere en el desarrollo de las dinámicas del contexto, por lo tanto, tan solo observa.

En el segundo momento, ocurrido en el mes de septiembre del 2018, se hizo la caracterización de los participantes del CR, a partir del modelo multidimensional propuesto por la AAIDD (2011). La observación fue semi estructurada, ya que tuvo como guía, las

categorías correspondientes a cada dimensión (Habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto). Este tipo de observación se caracteriza por tener una estructura u objetivos que la guían, aunque puede presentar algún tipo de flexibilidad de ser necesario.

Para el tercer momento, entre octubre y diciembre del 2018, se hizo observación participante, es decir, ocurre cuando el investigador es incluido dentro de la comunidad o contexto que se investiga, aun si es de forma temporal. Ya que, a través de las intervenciones planeadas y ejecutadas, se identificó en los participantes, sus habilidades, necesidades, rutinas y niveles de apoyo requeridos.

El cuarto momento, ocurrido entre marzo y junio, y entre septiembre y noviembre del 2019, tienen una característica adicional y es que, por medio de la implementación del proyecto de aula, se ha posibilitado la observación de los avances en el desarrollo de la conducta adaptativa de los participantes, desde diferentes estrategias que sacan a flote tanto necesidades, como intereses y comportamientos que orientan la práctica docente.

5.4.2. Revisión de documentos.

La revisión documental, para efectos de este PPI, estuvo orientado a la aproximación al objeto, sujeto y contexto de estudio. Ya que este proyecto se encuentra enfocado a niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual que hacen parte de un Centro de Protección, este se ha convertido en el tema central para profundizar desde la teoría. Siendo así, se realizó una consulta previa a dos documentos:

Tabla 6

Documentos consultados para la aproximación conceptual

Tema	Documento	Propósito
Discapacidad intelectual	AAIDD	Definición, modelo multidimensional y sistema de clasificación de apoyos
Centro Renacer	Lineamiento técnico	Conocer cómo está estructurada la institución, sus líneas de acción, ejes, etc.

Creación propia a partir de la documentación revisada

Los dos documentos, presentados en la tabla 6, responden, el primero, a la conceptualización de la Discapacidad Intelectual, desde el enfoque multidimensional propuesto por la AAIDD (2011) y la clasificación de apoyos requeridos por la población. Asimismo, debido a las particularidades del Centro Renacer, se accedió al segundo documento, el lineamiento técnico que delimita el accionar de la institución, desde lo que propone la SDIS para su funcionamiento y cumplimiento de la misión y visión.

5.4.3. Diario de campo.

Según Bonilla y Rodríguez (1997, citado en Martínez, L., 2007) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. [...] en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”, para cumplir con este propósito se establecen una serie de indicadores, categorías u objetivos, que sirven como unos lentes para reconocer la realidad y se plasma un informe escrito, el cual, como menciona Martínez, L. (2007) responde a tres aspectos fundamentales:

- *Descripción:* Primer aspecto en el que se “detalla de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción” Martínez, L. (2007) y las acciones que ocurren en la interacción pedagógica.
- *Argumentación:* En el segundo aspecto, Martínez, L. (2007) menciona que “tenemos que hacer uso de la teoría (aquí damos a la razón de ser del diario de campo) para poder comprender como funcionan esos elementos dentro del problema u objeto de estudio”, generalmente, se hace un rastreo teórico que abarquen las categorías establecidas o asuntos emergentes en el ejercicio descriptivo.
- *Interpretación:* Para el tercer aspecto, Martínez, L. (2007) se parte de la argumentación y luego, se “mezcla con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar qué sucede” con el objeto de estudio. Allí, se realiza una relación entre la descripción inicial y los elementos teóricos encontrados, que llevan al investigador a sustentar, confrontar, analizar o debatir la problemática observada, ampliando las perspectivas u opiniones sobre ese fenómeno.

En este sentido, el diario de campo puede o no tener un formato establecido e incluso, este puede variar según las necesidades de cada investigación, ya que lo importante es que responda a esos tres aspectos antes descritos. Por esta razón, durante las fases de la investigación, el diario de campo usado por las maestras en formación sufrió algunas modificaciones y cambios:

- En un primer momento, el formato de diario de campo estaba basado en las dimensiones del modelo multidimensional de la Discapacidad Intelectual, con el fin de caracterizar a los participantes, por lo tanto, fue usado durante el periodo de observación no participante, en el que las maestras en formación estaban rotando por los diferentes niveles; este formato será anexado en el apéndice B1.
- En un segundo momento, se dio cuenta de la descripción de la jornada y una posterior reflexión de elementos claves que fueron observados, a la luz de ciertos postulados teóricos. Este formato (apéndice B2) fue utilizado durante el periodo de intervención inicial en los niveles asignados.
- En un tercer momento, respondió a los análisis referentes a lo metodológico y lo pedagógico de las intervenciones hechas a partir del proyecto de aula correspondiente al nivel (apéndice B3).

5.4.4. Herramienta Pedagógica para la evaluación de la Conducta Adaptativa.

Como parte de la propuesta pedagógica que se consolida y presenta en el capítulo VI, se ha diseñado la *Herramienta pedagógica para la evaluación de la Conducta Adaptativa*, la cual se presta para ser un instrumento de recolección de información en la práctica y en la investigación, en cuanto posibilita consignar información relevante de la interacción en el aula, tanto del contexto en el que se desarrolla como también de los participantes a los cuales evalúa y sus habilidades mismas, de allí que le permita al docente en formación, tener una mirada global y proponer estrategias pertinentes para el aula.

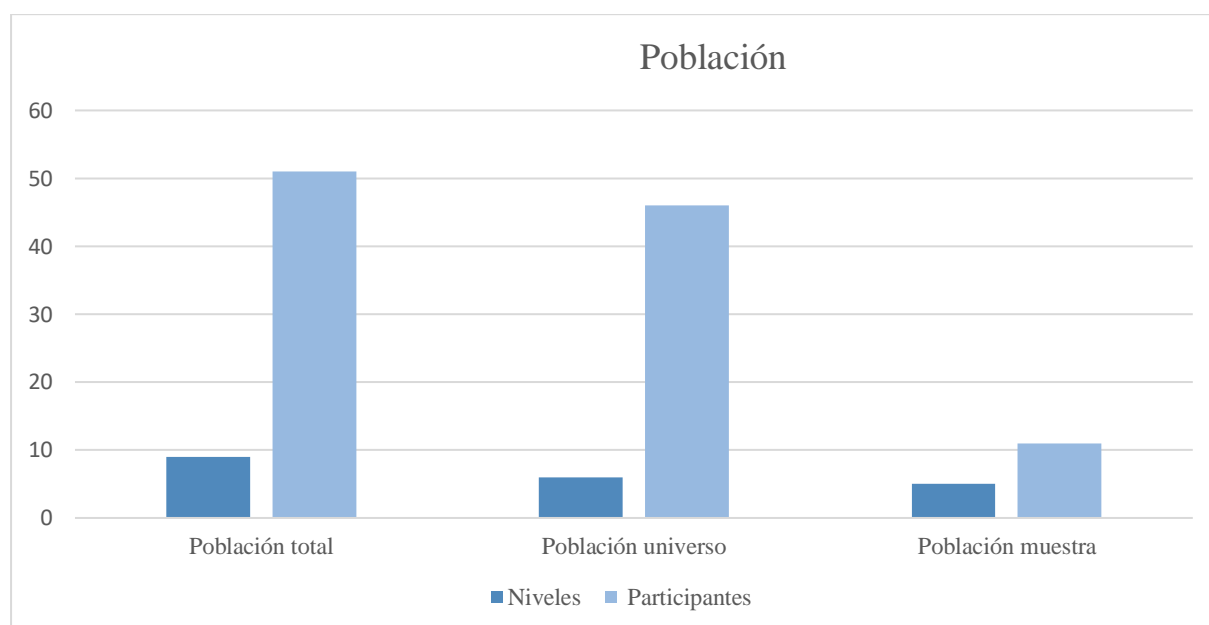
5.5. Con quién vamos a trabajar

En el proceso investigativo es fundamental determinar la población con la que se va a trabajar, por lo tanto, en este apartado se desarrollarán los contenidos referentes a la *población total* perteneciente al CR, posteriormente a ello, se explicará la *población*

universo que consta de los niveles seleccionados para realizar las estrategias didácticas correspondientes al PPA. Y de allí, se deriva la *población muestra*, donde por medio de un muestreo sistemático se procede a determinar los patrones de selección de aquellos participantes con quienes se implementará la Herramienta pedagógica. Esta información será resumida en el siguiente gráfico:

Gráfico 18

Cantidad de participantes en cada población



Creación propia a partir de los datos recolectados en el CR

5.5.1. Población total

Esta población hace referencia al total de niveles y participantes que pertenecen al CR, es decir, abarca nueve niveles, donde hay un promedio de siete a diez participantes (51 participantes en total), cada uno de ellos con edades que oscilan entre los dos a los veintitrés años. Cabe aclarar que la distribución de los niveles no tiene que ver con las edades, sino que se organizan por las habilidades, destrezas y necesidades que poseen los participantes, para lograr una atención integral por parte de los profesionales del CR.

5.5.2. Población universo.

La población universo, corresponde a aquellos niveles y participantes con los cuales se implementó el PPA de la propuesta pedagógica, ya que, los niveles y participantes enlistados a continuación, no son tenidos en cuenta en la implementación debido a motivos como restricciones de salud, lineamientos institucionales, ausencia en la jornada de intervención:

- Nivel Iniciales: Debido a restricciones de salud, solo fueron incluidos en actividades macro con toda la población.
- Nivel Constructores de vida: Participantes que se encuentran escolarizados en horas de la mañana.
- Nivel Inclusión Laboral: No se encuentra activo en el momento de aplicación.
- Participantes que asisten al convenio con el IDRD y se ausentan algunas horas en la mañana.

Ahora bien, cabe recordar que en la contextualización (apartado 1.1) se mencionan los objetivos de todos los niveles, sin embargo, a continuación, se describen las diversas características y particularidades a nivel global de cada nivel y de los participantes que fueron seleccionados en la “población universo”:

5.5.2.1. Nivel Inicial.

En este nivel se encuentran siete participantes (cuatro hombres y tres mujeres) que oscilan entre las edades de 16 a 24 años. La mayoría de ellos se muestran muy receptivos a la proximidad con otras personas, además, muestran interés por la música y otras actividades que estimulan sus sentidos.

Es relevante mencionar que algunos participantes emiten verbalizaciones aleatorias para manifestar agrado o desagrado, y otros hacen uso de lenguaje no verbal (uso de gestos, señalamientos o movimientos corporales), que posibilitan la interpretación del mensaje por parte de los mediadores, igualmente comprenden las indicaciones dadas por los diferentes profesionales o instructores.

En condición de salud, se identificó que son personas con discapacidad múltiple, de base D.I., asociada a discapacidad visual o condiciones médicas como epilepsias no

especificadas, escoliosis, mioclonía -convulsiones cortas- o espasticidad. Es por esto que, deben estar bajo supervisión médica permanentemente, además, requieren apoyos extensos (en alimentación o uso de válvulas de oxígeno) y generalizados (promoción y prevención de situaciones de riesgo, apoyo en las rutinas de cuidado, movilidad y control postural).

5.5.2.2. Nivel de Habilidades

Hacen parte de este nivel, 5 participantes en edades entre los 8 y 22 años con discapacidad múltiple y apoyo generalizado en las ABC y AVD, siendo pocos los que cuentan con habilidades para realizar esas actividades de manera autónoma. Se caracteriza por ser un nivel activo y participativo en las actividades realizadas al interior de su contexto, les gusta la música y la interacción con otros pares. cabe aclarar que por su condición de salud no pueden estar en contacto en ciertos espacios.

En términos de salud, se puede evidenciar que cuentan con permanente supervisión médica constante debido a los apoyos que requieren, especialmente en la alimentación y el cuidado de enfermedades respiratorias severas. Esto implica una restricción en el acceso a determinados espacios de la institución y la socialización reducida.

Se evidencia que los participantes se comunican de manera no verbal (gestualmente, corporalmente y por medio de señalamientos), manifestando sus gustos e incomodidades frente a las actividades planteadas y por medio de estos, interactúan con los agentes socializadores en su espacio. Sin embargo, se identificó la necesidad de fortalecer las habilidades sociales para permitirles, en la medida de lo posible, interactuar en otros contextos y con otros agentes socializadores.

5.5.2.3. Nivel I.

Es un grupo conformado por 8 participantes en edades entre 2 a 9 años, con D.I. y en algunos casos, asociada a discapacidad visual, autismo y/o discapacidad motora. Se encuentran en etapa de exploración del ambiente, y se trabaja con ellos el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, la identificación del esquema corporal y actividades de aprestamiento es evidente la necesidad de seguir potencializando estas habilidades para su crecimiento y el fortalecimiento de la dimensión intelectual.

Es importante resaltar que algunos de los niños se encuentran medicados debido a condiciones específicas de salud, de igual forma se evidencia que en actividades como la alimentación, la higiene y el desplazamiento, los participantes requieren un apoyo generalizado, extenso o limitado dependiendo de cada sujeto.

En cuanto a su participación, se puede evidenciar que unos niños expresan sus intereses o necesidades de forma oral, mientras que otros lo hacen por medio de señalamientos o de forma gestual. En el desarrollo de las actividades se evidencia la interacción y participación entre ellos, de manera afectuosa y en ocasiones expresan con claridad sus sentimientos, sin embargo, se evidencian en algunos momentos conductas disruptivas (como berrinches, pataletas o llantos frecuentes) relacionadas con su edad.

5.5.2.4. Nivel II.

En este nivel se encuentran 5 participantes en edades entre 7 a 13 años aproximadamente, en su mayoría con DI., dos de ellos se encuentran escolarizados en la mañana, dos más en la tarde y uno permanece en la institución, tienen acompañamiento de profesionales como el educador especial y los instructores para la realización de tareas escolares, además de otras actividades lideradas por fisioterapia y fonoaudiología, en miras al fortalecimiento del seguimiento de instrucciones, el manejo del tiempo y reglas sociales.

En términos de comunicación, los participantes usan el lenguaje verbal, por lo que pueden manifestar sus ideas, pensamientos y sentimientos a las personas de su alrededor, incluso se evidencian rasgos de asertividad en estos intercambios comunicativos. Sin embargo, algunos participantes manifiestan conductas disruptivas (escapista, lenguaje inapropiado entre otros). Aun así, son niños que acceden a diferentes escenarios en donde pueden participar en otros espacios de socialización, por ejemplo, la escuela, los escenarios deportivos y/o culturales, entre otros.

Requieren menos apoyos en la ejecución de actividades o desplazamiento, a menos que se trate de actividades manuales. Suelen hablar mucho y es necesario regular ese tipo de comportamientos en la ejecución de tareas, porque pueden desviarse de la intención principal.

5.5.2.5. Nivel IIIA.

Nivel conformado por 10 participantes que oscilan entre los 16 y 24 años, su aprendizaje es concreto y repetitivo puesto que se les dificulta poner en práctica lo aprendido. Por consiguiente, las experiencias deben de ser de manera vivencial que permita la exploración para una mejor utilización de los objetos de su cotidianidad y la comprensión de su entorno.

También, se identifica que cada uno de ellos utiliza diferentes recursos comunicativos como la oralidad, gestualidad o llevando al adulto al objeto para dar a conocer que lo que le sucede o quiere. Cabe mencionar, que la mayoría de ellos presentan ecolalias (repetición de palabras). Además, los participantes que conforman este nivel son personas con discapacidad intelectual, asociado a autismo, no se tiene conocimiento específico sobre su historial clínico, pero se observa que tienen un acompañamiento constante de un enfermero/a o instructor para supervisar el estado de salud.

Adicionalmente, se evidencia conductas estereotipadas (movimientos repetitivos usando diferentes partes de su cuerpo) de algunos los participantes puesto que utilizan este mecanismo para autorregularse cuando presentan ansiedad a la hora de interactuar con personas desconocidas, a texturas, alimentos y la sobre estimulación de su entorno.

5.3.2.6. Nivel III C.

En el nivel se encuentran 7 participantes con edades entre los 13 a 22 años, son diversos en sus gustos (pintura, baile, literatura y actividades que competa la expresión corporal), y en los procesos de aprendizaje. Por esto, es fundamental tener en cuenta sus intereses habilidades, fortalezas y necesidades al momento de desarrollar alguna actividad. A nivel comunicativo, los participantes hacen uso lenguaje verbal y no verbal para manifestar sus necesidades, gustos y preferencias, algunos de ellos presentan dificultad en componentes del lenguaje tales como la sintaxis y la pragmática.

En términos de salud, los participantes tienen de base D. I, dos participantes presentan discapacidad motora, y un participante con síndrome de Down. Se evidencia que, dos participantes requieren apoyo generalizado en la mayoría de sus actividades cotidianas,

debido a su cuadriplejía espástica, mientras que los demás participantes requieren apoyos extensos y limitados en las actividades académicas y de la vida diaria.

En relación con las habilidades sociales, la gran mayoría de los participantes cuenta con un alto nivel de participación en cada uno de los entornos en los que participa, algunos tienen ciertas dificultades comportamentales que influyen a la hora de realizar las diferentes actividades grupales. En las habilidades prácticas, se debe realizar un trabajo pedagógico, el cual fortalezca el desarrollo de sus actividades de la vida diaria y sus rutinas que permita fortalecer su autonomía e independencia.

5.5.3. Población muestra

En el presente apartado se dará a conocer la población muestra escogida de la población universo, por ser con quienes se hará la implementación de la Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa. Para ello, en el transcurso de las observaciones y acompañamiento pedagógicos realizados, se establecieron los criterios de selección, que están relacionados principalmente con la permanencia y posibilidad de participar en las actividades del PPA.

Gráfico 19

Criterios de selección para la población muestra.



Creación propia a partir de las observaciones realizadas en CP Renacer.

Ahora bien, como lo menciona el documento Protocolo de investigación III: la población de estudio: “Una vez definidas las características de los participantes en el estudio, es necesario que se garantice, en la medida de lo posible que dicha muestra sea representativa de la población de estudio”. (Arias, J., Villasís, M. & Mirando, M., 2016):

Tabla 7*Población muestra*

Niveles	Cantidad de participantes		Edades
	Total	Muestra	
Habilidades	5	2	8 a 22 años
Nivel I	8	2	2 a 9 años
Nivel II	5	2	7 a 13 años
Nivel IIIA	10	2	16 a 24 años
Nivel IIIC	7	4	13 a 22 años
Población muestra	35	12	0 a 25 años

Creación propia a partir observaciones participantes en la institución.

Tal como se muestra en la tabla anterior, de cada nivel de la población universo fue escogido un número de participantes con los que se hará la recolección de información a través de la Herramienta pedagógica y sobre los cuales se analizará la conducta adaptativa, para ello, cada maestra en formación agudizó su observación para determinar la población muestra, escogiéndose así 11 participantes.

6. Capítulo VI: Propuesta pedagógica

El presente PPI, concibe la propuesta pedagógica como la reflexión constante del acto pedagógico, en el cual interactúan los diversos agentes, entornos y recursos definidos a partir del objetivo principal. De allí que sea importante para el grupo, hacer una observación permanente que permita identificar las necesidades, barreras, facilitadores y particularidades de un contexto social como lo es el CR.

Siendo así, la presente Propuesta Pedagógica lleva por nombre “DICAF: Fortalecimiento de la *conducta adaptativa en personas con Discapacidad Intelectual*”, la cual busca evaluar y fortalecer las habilidades de la conducta adaptativa de los participantes del CR. Esta propuesta pedagógica se compone de dos procesos que interactúan entre sí, estos son la evaluación y la interacción en el aula, teniendo en cuenta la integralidad y el contexto de los sujetos.

El proceso que compete a la evaluación se realiza a partir del diseño y la implementación de “*La herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa*”, la cual es un instrumento creado por el grupo investigador, que permite evidenciar las habilidades de la conducta adaptativa que poseen los participantes del CR.

Esta herramienta surge a partir de los hallazgos encontrados en la búsqueda de antecedentes y marco teórico, es decir, las maestras en formación retoman las tres categorías y las sub- categorías que se proponen desde la AAIDD en relación a la conducta adaptativa y, desde el ejercicio pedagógico se hace un aporte a la misma, con las observaciones realizadas en cada uno de los niveles, proponiendo así los ítems que se desglosan en cada una de las sub- categorías y que se consideran pertinentes para la evaluación de la conducta adaptativa desde el ámbito pedagógico ya que, desde los hallazgos se evidencia que las disciplinas encargadas de la evaluación de la conducta adaptativa es la psicología y la terapia ocupacional.

También, se retoma el sistema de apoyo (generalizados, extensos, intermitentes y limitados), asimismo, el PPI plantea el contexto como una barrera o facilitador en la interacción del participante y, por último, la interacción, permitiendo retroalimentar situaciones específicas que serán objeto de análisis en los resultados.

En relación al proceso de interacción en el aula, se proponen una serie de actividades que se desarrollan mediante la estrategia pedagógica (proyecto de aula), que tiene como eje transversal el fortalecimiento de la conducta adaptativa, incidiendo en el desarrollo integral de los participantes, partiendo de un ámbito singular (individuo) para trascender al ámbito social en la relación con el otro y sus diferentes entornos. Es debido a este último ámbito, que se tienen en consideración las barreras y los facilitadores del contexto, intereses, habilidades, necesidades y particularidades de los participantes de la institución.

La articulación de estos dos procesos permite a las maestras en formación la reflexión del acto pedagógico en un centro de protección como lo es el CR, de igual manera, pensarse sobre el rol del educador especial, las necesidades, los contextos y las dinámicas propias de la institución que permean en el desarrollo integral de los participantes.

Asimismo, se generan espacios de diálogo que permitan compartir experiencias y saberes entre los profesionales e instructores, buscando con ello, proponer estrategias didácticas que potencien las habilidades de los participantes desde los diferentes campos de acción.

Ilustración 2

Estructura de la propuesta pedagógica



Elaboración propia a partir de la estructura de la propuesta pedagógica.

6.1. Justificación

En el transcurso del semestre 2018-2, se identifica la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que permita evaluar y fortalecer las habilidades de la conducta adaptativa enfocada en: a) las habilidades sociales, entendidas como la forma en que se relacionan los sujetos con sus pares y su entorno, las posibles soluciones a las diferentes situaciones que se les presentan en la vida cotidiana y al reconocimiento de sí mismo; b) las habilidades prácticas en la ejecución de las ABC, AVD y actividades instrumentales que inciden en el desenvolvimiento de la vida diaria, la autonomía, la toma de iniciativa y decisiones por medio de la intervención pedagógica; y c) las habilidades conceptuales que permiten la representación e interpretación del mundo a través de la simbolización.

Esta propuesta pedagógica, pretende articular dentro del proceso de *interacción en el aula*, el diálogo con los diferentes profesionales de la institución, teniendo en cuenta que al hacerlos partícipes de dicho proceso se fortalecerán las prácticas que se desarrollan allí, fomentando espacios que permitan el intercambio de experiencias y saberes, favoreciendo el desarrollo de la conducta adaptativa de los participantes.

Por lo tanto, el proyecto de aula se consolida como parte de la propuesta pedagógica que permite poner en evidencia las habilidades de la conducta adaptativa, para luego ser observadas y evaluadas desde lo propuesto en la herramienta pedagógica y a su vez, posibilitando al grupo de investigación responder a las necesidades identificadas en los diferentes niveles, proponiendo como eje transversal la misma conducta adaptativa, que permitan el reconocimiento de sí mismo, del otro como un ser humano diferente y de su entorno, tanto en el cuidado de sí mismo (hábitos y rutinas), la exploración del medio y la forma de desenvolverse e interactuar socialmente.

6.2. Dialogando con los profesionales

Al iniciar la lectura del contexto, se identificó que uno de los actores más importantes, tanto en la interacción con los participantes como en el rol que ejercen, son los profesionales e instructores que acompañan el proceso permanentemente.

Por esta razón, surge la necesidad de generar espacios de diálogos y reflexiones sobre los saberes, experiencias y las acciones que se realizan para las ocupaciones del tiempo de los participantes al interior de los niveles, sin embargo, en la interacción se evidencia que:

- Los profesionales e instructores en el CR han recibido múltiples capacitaciones desde la institución y la SDIS, frente al abordaje de la población con discapacidad, específicamente las discapacidades atendidas en el centro, dándoles a conocer, por ejemplo; cómo se debe actuar frente a sus acciones, el cómo manejo de los estados de ánimo, emociones de los participantes.
- Los profesionales e instructores realizan su trabajo desde su área de formación, es decir, desde la enfermería, la fonoaudiología, los auxiliares e instructores, entre otros, razón por la cual, muchos de ellos llevan a cabo acciones relacionadas con el cuidado de los participantes, supervisando las ABC-AVD, puesto que, ellos tienen que garantizar que se realicen todas actividades que estén programadas al interior del CR. Además, cada profesional tiene funciones específicas, asignadas desde los lineamientos de la institución, influyendo en la forma en que llevan a cabo sus actividades.

Con lo descrito anteriormente, el grupo de investigación evidenció que los profesionales e instructores han sido capacitados, por lo tanto, estos dejan de ser la población de interés para la investigación, puesto que ellos ya tienen un conocimiento y unas dinámicas de cómo abordar a los participantes, sin embargo, esto no quiere decir que se dejaron a un lado, por el contrario, se llevó a cabo un proceso de construcción y aprendizaje conjunto, en donde las maestras en formación comenzaron a involucrarse en las acciones pedagógicas llevadas a cabo y a su vez, realizando acompañamiento en las rutinas de ABC - AVD y otras actividades del CR.

Lo anterior da a conocer cómo se realiza un trabajo interdisciplinario, tanto de los profesionales e instructores desde su experiencia y la educación especial desde el saber pedagógico, gestando oportunidades para construir, aportar y conocer estrategias y perspectivas frente al abordaje y la concepción que se tiene de la discapacidad, específicamente en un contexto como lo es el CR, cuyo carácter social y asistencialista configuran y reconfiguran los roles y funciones que asumen los profesionales que allí se encuentran.

6.3. Objetivos

6.3.1. Objetivo general.

Implementar una propuesta pedagógica en un centro de protección que permita la evaluación y el fortalecimiento de la conducta adaptativa, incidiendo en las habilidades de los participantes del CR.

6.3.2. Objetivos específicos.

1. Caracterizar las habilidades de la conducta adaptativa en los participantes del CR, por medio de la *herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa*.
2. Fortalecer las habilidades de la conducta adaptativa, por medio de un proyecto de aula el cual responda a las necesidades y particularidades de la población.
3. Evaluar el impacto, eficacia y pertinencia de la propuesta pedagógica dentro de un centro de protección.

6.4. Metodología.

Este apartado da a conocer la metodología a través de la cual se desarrolla e implementa la presente propuesta pedagógica en los participantes del Centro Proteger Renacer. Por ende, se proponen tres preguntas que serán base de la ejecución de esta, estas preguntas son:

6.4.1. ¿Cómo lo voy a hacer?

La propuesta pedagógica del presente PPI, abarca dos procesos, por una parte, *evaluar*, para lo cual se diseñó la “*herramienta pedagógica de evaluación de la conducta adaptativa*” que permitió la caracterización de las habilidades de la conducta adaptativa de la población y a su vez, evidenciar la adquisición y/o desarrollo de las habilidades. Esta herramienta es de suma importancia, ya que permite la retroalimentación y reflexión constante del acto pedagógico, teniendo en cuenta si los participantes tienen o no, avances, y si las estrategias didácticas son permitentes para ello.

Por otra parte, el segundo proceso, *interacción en el aula*, se logró a través de la implementación de un proyecto pedagógico de aula que reúne los objetivos, propósitos y actividades a realizarse, cuyo eje central es la conducta adaptativa, el cual es ajustado a las particularidades y necesidades de cada nivel (población universo) y busca hacer evidentes esas habilidades que la componen y a su vez, fortalecerlas y/o desarrollarlas, según el caso, a partir de diversas estrategias didácticas que permiten el desarrollo integral en su contexto inmediato.

Es pertinente mencionar que, aunque se explican los dos procesos por separado, en el ejercicio práctico estuvieron interrelacionados, ya que, mientras el PPA hacía evidente las habilidades de la conducta adaptativa y las fortalece, la herramienta pedagógica permite identificarlas y evaluarlas, realizando ajustes a las estrategias didácticas que se implementan en cada nivel.

6.4.1.1 Proceso 1: Evaluación

Desde el proyecto pedagógico investigativo, se innova con una *Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa*, la cual, parte de los resultados

que arrojan la búsqueda de los antecedentes y el marco teórico, en donde se evidencia que, los programas, baterías y test de evaluación de la conducta adaptativa son planteados desde el área psicológica, en donde, se tiene en cuenta al sujeto, dejando a un lado otros factores que lo permean, como la influencia que tienen los agentes socializadores externos y el contexto inmediato.

Para su estructuración, el grupo investigador tiene en cuenta el enfoque multidimensional propuesto por la AAIDD (2011), a la cual se pretende enriquecer para la comprensión de la conducta adaptativa. Asimismo, se revisaron los diferentes test, de los cuales se retoman algunos ítems que se ajustan a la población y se complementa con otros que surgen a partir de las observaciones realizadas en el contexto.

Esta herramienta tiene como finalidad, servir como instrumento de evaluación de las habilidades que componen la conducta adaptativa en los participantes del Centro Renacer, para este proceso se delimitó la población muestra (ver en el apartado 5.5.3). Es así como esta, se conforma por tres categorías principales (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), y las once subcategorías que corresponden a acciones, situaciones y desempeños que se espera que el participante realice dentro de su contexto inmediato.

Tabla 8

Habilidades de la conducta adaptativa

Conceptuales	Sociales	Prácticas
	Interpersonales	Alimentación
Lenguaje	Responsabilidad	Movilidad
Lectura y escritura	Autoestima	Cuidado de la salud
Autocontrol	Credulidad	Entornos seguros
	Seguimiento instruccional	Higiene personal

Creación propia a partir de las categorías propuestas por la AAIDD (2011)

Para evidenciar el proceso de las habilidades individuales de los participantes de la población muestra, es importante establecer criterios de valoración, en este caso, de corte cualitativo, entendido como: Lo hace solo, lo hace con apoyo (Intermitente, limitado,

extenso y generalizado), no aplica, contexto donde se realiza la intervención (barreras y facilitadores) y cómo fue la interacción durante la intervención.

Gráfico 20

Categorías de la Herramienta pedagógica

Necesidad de apoyo	No aplica	Contexto
<ul style="list-style-type: none"> • Lo hace solo • Lo hace con apoyo <ul style="list-style-type: none"> • Intermitente • Limitado • Extenso • Generalizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Casilla pensada para situaciones o condiciones en las que los participantes no realizan el enunciado del ítem 	<ul style="list-style-type: none"> • Barreras • Facilitadores • Interacción durante la intervención

Creación propia para la Herramienta pedagógica

Para su implementación, se hace uso de las actividades propuestas en el PPA (macro y micro), en donde la docente en formación hace la observación del participante seleccionado y luego, se diligencia marcando el ítem que corresponda en las tres primeras casillas, posteriormente se realiza una descripción en la casilla del contexto en la cual se identifican las barreras y facilitadores, realizando una breve descripción de estos, en la casilla de interacción se realizará la especificación del momento exacto en el que se evidencio y el cómo se dio.

Cabe aclarar, que la herramienta pedagógica busca dejar en evidencia las habilidades con las que cuentan los participantes y las necesidades que tienen para desenvolverse en su contexto inmediato, sin embargo, esto no tiene el fin de “normalizar” al sujeto sino por el contrario, plantear nuevas e innovadoras estrategias que permitan el desarrollo y el fortalecimiento de las mismas y a su vez, determinar cómo el medio de socialización e interacción influye en este proceso.

A continuación, se presenta la estructura definida para la Herramienta pedagógica, encontrando en la tabla 9, la codificación establecida para sintetizar los enunciados de esta. Luego, entre las secciones 6.4.1.1.1 a 6.4.1.1.3, se encuentra las tablas por habilidades de la conducta adaptativa (siendo la 1 las habilidades conceptuales, la 2 las habilidades sociales y la 3, las habilidades prácticas):

Tabla 9*Codificación de los enunciados de la Herramienta pedagógica*

Lo hace solo: HS	Apoyo limitado: AL	Apoyo Intermitente: AI
Apoyo Extenso: AE	Apoyo Generalizado: AG	No aplica: N/A
Barreras: B	Facilitadores: F	Interacción en la intervención: II

Creación propia a partir de la codificación establecida para la Herramienta pedagógica

6.4.1.1.1. Habilidades conceptuales.

Son entendidas como el procesamiento de la información que realiza el individuo para analizar, interpretar y expresar la realidad del contexto inmediato. Estas habilidades se pueden identificar cuando se realizan actividades como: manejo del dinero, resolución de problemas, manifestación de las necesidades (uso del lenguaje), entre otras.

Tabla 10*Herramienta pedagógica- habilidades conceptuales*

	HS	Lo hace con apoyo				N/A	Contexto		II
		A L	A I	A E	A G		B	F	
<i>Lenguaje: Facultad inherente del ser humano la cual consiste en la interpretación a través de símbolos y signos los cuales puedes ser emitidos de forma verbal o no verbal.</i>									
Hace uso del lenguaje verbal									
Hace uso del lenguaje no verbal									
Manifiesta sus necesidades por medio del lenguaje verbal o no verbal									
Manifiesta opiniones, ideas o sentimientos									
Se expresa de manera comprensible y coherente									
Describe sucesos de su vida diaria									
Comprende ordenes sencillas									
Comprende órdenes complejas									
<i>Lectura y escritura: Función de plasmar y expresar sentimientos e ideas.</i>									

Da cuenta de la información dada previamente									
Reconoce la función del lenguaje escrito									
Conoce las grafías (letras, números o símbolos)									
Sigue la lectura por medio de la escucha									
Sigue la lectura de un texto escrito de forma autónoma									
Da cuenta del contenido escrito a través de la oralidad, el dibujo o un escrito									
Escribe su propio nombre									
Escribe frases cortas y con sentido									
Sigue el dictado corto									
Comprende lo que escribe por medio de dictado o de forma autónoma									
<i>Autocontrol: Capacidad de autorregulación en las diversas situaciones de la vida cotidiano</i>									
Controla sus impulsos y reacciones									
Controla el volumen de su voz									
Espera su turno									
Mantiene la calma / actitud tranquila mientras espera por el estímulo que se presenta									
Reconoce el contexto en que se encuentra y actúa en consecuencia									

Creación propia a partir de los postulados de la AAIDD (2011)

6.4.4.1.2 Habilidades sociales.

Capacidad del ser humano para relacionarse de forma asertiva con los agentes socializadores en diversos contextos. Estas habilidades se pueden evidenciar en la interacción recíproca, relaciones interpersonales e intrapersonales, responsabilidad, seguimiento instruccional y normas.

Tabla 11

Herramienta pedagógica – habilidades sociales

	HS	Lo hace con apoyo				N/A	Contexto		II
		A L	A I	A E	A G		B	F	

personas, pares y adultos									
Reconoce sus propias cualidades, características y habilidades									
Reconoce las cualidades, características y habilidades de otras personas									
Evidencia sus sentimientos de felicidad, tristeza, alegría y enojo									
Se siente aceptado en el lugar al que pertenece									
Tiene autonomía en sus actividades diarias									
<i>Credulidad: Facilidad de creer el concepto que otros le brindan.</i>									
Distingue la fantasía de la realidad									
Reconoce mensajes con doble sentido, tales como bromas o comentarios inapropiados									
Identifica las intenciones de personas conocidas y desconocidas									
Evita victimizarse									
Reconoce las mentiras									
Evita decir mentiras para salvarse de situaciones									
Tiene conductas manipulativas									
<i>Seguimiento instruccional: Capacidad para entender y cumplir normas determinadas en un contexto social.</i>									
Comprende que existen normas sociales para la convivencia									
Hace uso de las normas de comportamiento al momento de interactuar con otras personas									
Comprende la existencia de normas de seguridad									
Sabe actuar frente a una emergencia									
Conoce las acciones básicas para ponerse a salvo									

Creación propia a partir de los postulados de la AAIDD (2011)

Reconoce cuando su ropa está limpia o está sucia									
Lava sus manos									
Avisa cuando necesita ir al baño									
Se viste autónomamente									
Limpia su cara cuando es necesario (nariz y seborrea)									
Se baña de forma independiente.									
Cuidado de su piel (utiliza productos para la misma)									
Comprende su ciclo menstrual.									

Creación propia a partir de los postulados de la AAIDD (2011)

6.4.4.1.4 Estrategias por implementar.

En esta casilla de la Herramienta pedagógica, se propone incluir estrategias didácticas que sean útiles para trabajar con la población atendida. Después de la identificación de las características evidenciadas en la jornada, las maestras en formación pueden hacer el respectivo análisis sobre qué funcionó y qué no, además de qué podría funcionar en intervenciones futuras para abordar las necesidades de la población.

Tabla 13

Estrategias para fortalecer la conducta adaptativa

Estrategias por implementar

Rango de edad

Situación o temática

Objetivo

Habilidad por fortalecer

Elaboración propia

Cabe aclarar que, aunque la herramienta pedagógica se implementa con un participante a la vez, las estrategias están pensadas para ser aplicadas con la población universo, que comparten características que puedan ser abordadas desde esta planeación.

Asimismo, esto permitiría generar un banco de estrategias que sean útiles para cualquier profesional, desde un enfoque pedagógico y didáctico para el abordaje a la población.

6.4.1.2 Proceso 2: Interacción en el aula

A continuación, se presenta el plan de trabajo que se llevará a cabo con cada nivel, el cual reúne las actividades denominadas micro (ver apéndice A3) en el cual se realiza la intervención del proyecto de aula, es decir, se plantea un formato de estrategias didácticas que den cuenta del objetivo, la temática con sus respectivos subtemas que responde a desempeños mínimos y las habilidades a evaluar que aportan al fortalecimiento de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de la conducta adaptativa. Esta información se recopila en las siguientes tablas 14, 15, 16, 17 y 18.

Tabla 14

Implementación del proyecto de aula en Nivel Habilidades

Fin educativo: En el nivel de habilidades, se realizan actividades enfocadas al fortalecimiento de la socialización e interacción con diferentes agentes socializadores, seguimiento de órdenes sencillas, expresividad gestual y corporal, reconocimiento y autonomía a la hora de su alimentación dando paso a un buen desarrollo en su vida diaria.

Temática: **Explorando mis sentidos**

- Subtemas:**
- Experiencia con el entorno
 - Reconocimiento de las personas que están a su alrededor
 - Estimulación sensorial
 - Arte pintura, música
 - Reconozcamos nuestra alimentación
 - Conociendo al otro desde diferentes situaciones
 - Leyendo y expresando mis sentimientos
 - Reconociendo las texturas de mi alrededor
 - Paso a paso vamos llegando a la meta

Habilidades conceptuales

- Lenguaje
 - Hace uso del lenguaje no verbal.

Habilidades por

trabajar

- Manifiesta sus necesidades por medio del lenguaje verbal o no verbal.
- Manifiesta opiniones, ideas o sentimientos.
- Comprende órdenes sencillas.

Habilidades sociales

- Interpersonales
 - Reconoce las personas con las que comparte su día a día.
 - Socializa con otras personas, pares o adultos.
 - Participa en actividades individuales.
 - Participa en actividades grupales.

Habilidades prácticas

- alimentación
 - Come autónomamente.
 - Evita quitarles la comida a las demás personas.
 - Manifiesta cuando algún alimento no le gusta.
 - Come su comida sin derramarla.
 - Realiza procesos de deglución y masticación.
- Movilidad
 - Se mueve de forma espontánea al caminar.
 - Sigue la secuencia motriz para moverse.
 - Se desplaza siguiendo instrucciones.
 - Se desplaza de manera autónoma.
 - Requiere apoyos físicos (silla de ruedas, bastón, caminador para su movilidad).
- Higiene personal
 - Cepilla sus dientes.
 - Lava sus manos.
 - Se viste autónomamente.
 - Se baña de manera independiente.

Estrategias:

- Anticipación: Antes de realizar las actividades, se decía la importancia y

el porqué de estas, dando a conocer sus rutinas.

- Tiempos estructurados para la ejecución de las actividades: La implementación de las actividades, preferiblemente se realizaba en el bloque de la mañana para una mejor disposición y actitud de los participantes.
- Adecuación del espacio: Para la implementación del proyecto de aula, se modificaba el ambiente de acuerdo con la temática y a las necesidades de los participantes, generando espacios llamativos y formativos.
- Motivación. Se realizaba durante todo la mañana, generando participación y una buena actitud frente a la ejecución de las actividades.
- Narración de cuentos: Generalmente se realizaba en todas las sesiones, dando apertura a la nueva actividad y así mismo fortaleciendo las habilidades sociales.
- Activación: La mañana iniciaba con canciones, juegos, estimulación y risas dando apertura a una jornada llena de participación y motivación.
- Apoyo mano sobre mano: Se brindaba el apoyo necesario a la hora de realizar ciertas actividades.

Creación propia a partir de la metodología establecida

Tabla 15

Implementación del proyecto de aula en Nivel I

Fin educativo: En este nivel se busca fortalecer las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de la conducta adaptativa, en el desarrollo de diversas situaciones de la vida diaria a través del uso de la literatura y actividades concretas (como el cepillado de dientes) en los participantes.

Temática Aprendiendo para mi vida

Subtema

- Rutinas de aseo
 - Toma de decisiones
 - Reconocimiento de las actividades diarias.
 - Relaciones sociales
-

Habilidades Conceptuales:

- Lenguaje
 - Uso del lenguaje verbal
 - Uso de lenguaje no verbal
 - Comprende ordenes Cenillas
- Autocontrol
 - Controla impulsos y reacciones
 - Controla el volumen de su voz
 - Espera su turno

Habilidades sociales

- Interpersonales
 - Reconocen a las personas con las que comparte su vida diaria
 - Reconoce la figura de autoridad en los adultos
 - Socializa con otras personas, pares o adultos
 - Participa en actividades individuales
 - Participa en actividades grupales
- Responsabilidad
 - Asume responsabilidad frente a sus acciones
 - Ayuda a mantener ordenado el salón, guardando sus juguetes y otros implementos
- Autoestima
 - Manifiesta sus afectos a otras personas, pares o adultos
 - Evidencia sus sentimientos de felicidad, tristeza, alegría y enojo
- Seguimiento instruccional
 - Comprende la existencia de normas sociales para la convivencia

**Habilidades
por trabajar****Habilidades practicas**

- Alimentación
 - Reconoce la comida que va a consumir
 - Come autónomamente
 - Utiliza los cubiertos asignados
 - Evita quitarles la comida a las demás personas
-

-
- Presenta ansiedad alimenticia
 - Movilidad
 - Reconoce el lugar en el que se está movilizándose
 - Sigue una secuencia motriz para moverse
 - Se desplaza siguiendo instrucciones
 - Evita chocarse con otras personas
 - Requiere apoyo físico (silla de ruedas, bastón, caminador) para su movilidad
 - Higiene personal
 - Va al baño por cuenta propia
 - Cepilla sus dientes
 - Reconoce cuando su ropa está sucia o limpia
 - Lava sus manos
 - Se viste autónomamente
 - Activación: Al iniciar la actividad se ponía música y se realizaba un baile con los participantes.
 - Motivación: Se presentaban actividades de su gusto y a partir de esto se alentaba su participación y su interés.
 - Anticipación: Antes de iniciar se les presentaba a los participantes los pasos de la actividad a realizar en el día.
 - Tiempo fuera: Al evidenciar en el participante un estado de alteración se le proporcionaba un espacio a solas para que pudiera retornar a la calma.
 - Trabajo grupal: Al plantear las actividades se tenía el trabajo grupal como parte fundamental.
 - Actividades vivenciales: La mayoría de las actividades se realizaron con los objetivos reales y en los espacios relacionados.
 - Narración de cuentos: El eje transversal de todas las actividades fue la literatura (cuentos) relacionada con la actividad a realizar
 - Retorno a la calma: Al finalizar las actividades se realizaba un momento de sensibilización con los participantes en el cual se llevaba a cabo un breve masaje con crema y se les disponía para la siguiente actividad.

Estrategias

Tabla 16*Implementación del proyecto de aula en Nivel II*

Fin educativo: Ya que los participantes se encuentran escolarizados, el fin de las actividades está orientado al fortalecimiento de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas, que les permita interactuar en los diferentes escenarios y hacer uso de sus habilidades de forma pertinente y adecuada en su contexto inmediato.

Temática Conozco mi cuerpo, para descubrir el mundo

- Subtema**
- La rutina (alimentación, cepillado de dientes, ropa y clima, autocuidado)
 - Uso del tiempo libre y juego intencionado
 - Reconocimiento de sí mismo, de otros y del contexto
 - Interacción en otros escenarios.

Habilidades Conceptuales:

- Autocontrol
 - Controla sus impulsos y reacciones
 - Espera su turno
 - Reconoce el contexto en que se encuentra y actúa en consecuencia

Habilidades sociales:

- Habilidades por trabajar**
- Interpersonales
 - Reconoce la figura de autoridad en los adultos
 - Identifica sus propios estados de ánimo
 - Socializa con otras personas, pares o adultos
 - Participa en actividades individuales y grupales
 - Es prudente en los intercambios sociales (evita expresiones que pueden ser mal interpretadas u ofensivas para la otra persona)
 - Responsabilidad:
 - Asume la responsabilidad frente a sus acciones
 - Responde a las obligaciones asignadas (hacerse cargo de material, de los más pequeños, de sus tareas escolares, etc.)
 - Autoestima:
 - Manifiesta sus afectos a otras personas, pares y adultos
 - Reconoce sus propias cualidades, características y habilidades y, las de otras personas.
 - Evidencia sus sentimientos de felicidad, tristeza, alegría y enojo
 - Seguimiento Instruccional:
 - Comprende que existen normas sociales para la convivencia
 - Hace uso de las normas de comportamiento al momento de interactuar
-

con otras personas

Habilidades Prácticas:

- Alimentación:
 - Reconoce la comida que va a consumir
 - Come autónomamente
- Movilidad:
 - Reconoce el lugar en que se está movilizándose
 - Se desplaza siguiendo instrucciones
- Cuidado de la Salud:
 - Identifica alimentos que son saludables
 - Reconoce cuando el clima o el ambiente ameritan un cuidado especial
 - Avisa en los momentos en que se siente mal (mareo, gripe, dolor de cabeza)
- Higiene Personal:
 - Reconoce la importancia del aseo propio
 - Cepilla sus dientes
 - Cuida su presentación personal
 - Lava sus manos
 - Avisa cuando necesita ir al baño

Estrategias

- Anticipación: Por medio del saludo y respondiendo a la pregunta “¿Qué vamos a hacer hoy?” que siempre hacían los participantes.
 - Activación: Generalmente se iniciaba la intervención con una canción o ejercicios de estiramiento para “sacar la pereza”.
 - Preguntas orientadoras: Con el fin de tener en cuenta los conocimientos de los participantes, durante las intervenciones se hacían preguntas relacionadas al tema para que fueran ellos quienes llegaran al objetivo de la intervención, algunas tales como “¿sabes qué es...?”, “¿qué piensas de...?”, “¿cómo crees que puede ser...?”
 - Actividades vivenciales: Ya que algunas actividades tenían que ver con las rutinas de aseo, se realizaron actividades con elementos reales y en los espacios relacionados.
 - Narración de cuentos: En cada intervención se hizo lectura de un cuento relacionado con la temática abordada, este era acompañado de imágenes y en ocasiones, vídeo.
 - Acceso a otros espacios: Se aprovecharon los diferentes espacios de la institución para implementar las actividades (salón, zona verde, baño, comedor, etc.)
 - Retroalimentación: Al finalizar cada actividad se preguntaba sobre las ideas centrales del tema y las opiniones que le generó a cada participante.
 - Pausas activas: En el intermedio de cada actividad se daba un tiempo para que los participantes hablaran sobre cualquier cosa y luego se retomaba la
-

actividad, atrayendo la atención nuevamente.

- Tiempo fuera: Aquellos participantes que por algún motivo presentaban conductas disruptivas, eran apartados para que se calmaran, se hablaba con ellos y luego retornaban a la actividad.
 - Trabajo grupal: Promoviendo la interacción social entre pares, con los profesionales y las maestras en formación.
-

Creación propia a partir de la metodología establecida.

Tabla 17

Implementación del proyecto de aula en Nivel IIIA

Fin educativo: Con los participantes de este nivel se trabajan las habilidades sociales principalmente, en temas relacionados con lo inter e intrapersonal, el seguimiento de instrucciones, responsabilidad y autoestima; mientras que en las habilidades prácticas se busca fortalecer el comportamiento en mesa a la hora de ingerir los alimentos, el cuidado personal y la movilización, usando como estrategia didáctica la anticipación, por medio del lenguaje corporal, pictogramas, objetos, etc., potenciando así la comprensión y la participación de los sujetos en el contexto.

Temática	<p>Mi cuerpo aprende en interacción con el entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento instruccional • Emociones. (Tristeza, alegría, felicidad, desagrado) • Sentimientos. (Felicidad, enojo, tristeza) • Relaciones interpersonales e intrapersonales.
Subtema	<ul style="list-style-type: none"> • Normas sociales. • Habilidades comunicativas. • Reconocimiento de los espacios del contexto inmediato. • Rutinas de la vida diaria.
Habilidades por trabajar	<p>Habilidades sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpersonales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconoce a las personas con las que comparte su día a día. ○ Reconoce la figura de autoridad en los adultos. ○ Identifica sus propios estados de ánimo. ○ Socializa con otras personas, pares o adultos. ○ Participa en actividades individuales. ○ Participa en actividades grupales. • Responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mantiene limpio su espacio de trabajo dentro del salón. ○ Ayuda a mantener ordenado el salón, guardando sus juguetes y otros implementos. ○ Responde a las obligaciones asignadas (hacerse cargo de material, de los más pequeños, de sus tareas escolares, etc.) • Autoestima:

-
- Manifiesta sus afectos a otras personas, pares y adultos.
 - Evidencia sus sentimientos de felicidad, tristeza, alegría y enojo
 - **Seguimiento de instrucciones:**
 - Comprende que existen normas sociales para la convivencia.
 - Conoce las acciones básicas para ponerse a salvo.

Habilidades prácticas:

- **Alimentación:**
 - Utiliza los cubiertos asignados.
 - Manifiesta cuando algún alimento no le gusta
 - Realiza proceso de deglución y masticación.
 - Presenta ansiedad alimenticia.
- **Movilidad:**
 - Reconoce el lugar en que se está movilizándose.
 - Se mueve de forma espontánea al caminar.
 - Se desplaza siguiendo instrucciones.
 - Evita chocarse con otras personas.
- **Cuidado de la salud:**
 - Avisa en los momentos en que se siente mal (mareo, gripe, dolor de cabeza).
- **Higiene personal:**
 - Va al baño por cuenta propia.
 - Reconoce cuando su ropa está limpia o está sucia.

Estrategias

- **Anticipación:** Por medio de saludo y como parte de la rutina, dando la información con apoyo verbal o visual de lo que se iba a realizar de manera grupal o individual.
- **Actividades vivenciales:** Por medio de la exploración y utilización de objetos concretos que se encontraban en su contexto.
- **Modelamiento:** Se realiza una explicación, haciendo uso de la expresión corporal y facial para una mejor comprensión de lo que se quería comunicar.
- **Apoyo mano sobre mano:** Especialmente en actividades manuales que se le dificultaran al participante, posibilitando su realización.
- **Pictogramas (imágenes o iconos):** Debido a que la mayoría de los participantes tiene comunicación no verbal se hacía uso de los pictogramas para una mejor comunicación.

Creación propia a partir de la metodología establecida

Tabla 18

Implementación del proyecto de aula en Nivel III C

Fin educativo: Este proyecto pedagógico quiere incidir en los procesos de autonomía e independencia

en cada uno de los participantes del nivel IIIC, asimismo fortaleciendo las habilidades conceptuales, sociales y prácticas por medio de la creación de video tutoriales donde se evidencie el desarrollo integral de los participantes.

Temática Mi vida en un video

Subtema

- En busca de mis intereses
- Planeación y ensayo de grabación
- Cómo fortalezco mis habilidades
- Grabación de videos tutoriales
- Proyección de videos.

Habilidades Conceptuales:

- Lenguaje
 - Hace uso del lenguaje verbal
 - Hace uso del lenguaje no verbal
 - Manifiesta sus necesidades por medio del lenguaje verbal o no verbal
 - Manifiesta opiniones, ideas o sentimientos
 - Se expresa de manera comprensible y coherente
 - Describe sucesos de su vida diaria
- Autocontrol
 - Comprende órdenes sencillas
 - Comprende órdenes complejas
 - Controla sus impulsos y reacciones
 - Controla el volumen de su voz
 - Espera su turno
 - Mantiene la calma / actitud tranquila mientras espera por el estímulo que se presenta
 - Reconoce el contexto en que se encuentra y actúa en consecuencia

Habilidades por trabajar

Habilidades sociales:

- Interpersonales
 - Reconoce a los miembros de su familia
 - Reconoce a las personas con las que comparte su día a día
-

-
- Reconoce la figura de autoridad en los adultos
 - Identifica sus propios estados de ánimo
 - Socializa con otras personas, pares o adultos
 - Participa en actividades individuales
 - Participa en actividades grupales
 - Respeta las normas sociales para llevar a cabo una conversación
 - Es prudente en los intercambios sociales (evita expresiones que pueden ser mal interpretadas u ofensivas para la otra persona)

 - Responsabilidad:
 - Asume la responsabilidad frente a sus acciones
 - Tiene conciencia sobre el cuidado de sus pertenencias
 - Mantiene limpio su espacio de trabajo dentro del salón
 - Ayuda a mantener ordenado el salón, guardando sus juguetes y otros implementos
 - Reconoce sus derechos como ser humano
 - Responde a las obligaciones asignadas (hacerse cargo de material, de los más pequeños, de sus tareas escolares, etc.)

 - Autoestima:
 - Se reconoce como ser humano, hombre o mujer
 - Tiene identidad frente al lugar al que pertenece
 - Manifiesta sus afectos a otras personas, pares y adultos
 - Reconoce sus propias cualidades, características y habilidades
 - Reconoce las cualidades, características y habilidades de otras personas
 - Evidencia sus sentimientos de felicidad, tristeza, alegría y enojo
 - Se siente aceptado en el lugar al que pertenece
 - Tiene autonomía en sus actividades diarias

 - Credulidad
 - Distingue la fantasía de la realidad
 - Reconoce mensajes con doble sentido, tales como bromas o comentarios inapropiados
 - Identifica las intenciones de personas conocidas y desconocidas
 - Evita victimizarse
 - Reconoce las mentiras
 - Evita decir mentiras para salvarse de situaciones
 - Tiene conductas manipulativas

 - Seguimiento Instruccional:
 - Comprende que existen normas sociales para la convivencia
 - Hace uso de las normas de comportamiento al momento de interactuar con otras personas
 - Comprende la existencia de normas de seguridad
-

-
- Sabe actuar frente a una emergencia
 - Conoce las acciones básicas para ponerse a salvo

Habilidades Prácticas:

- Alimentación:
 - Reconoce la comida que va a consumir
 - Come autónomamente
 - Utiliza los cubiertos
 - Evita quitarles la comida a las demás personas
 - Manifiesta cuando algún alimento no le gusta
 - Come su comida sin derramarla
 - Presenta ansiedad alimenticia
 - Realiza proceso de deglución y masticación.

 - Movilidad:
 - Reconoce el lugar en que se está movilizándose
 - Sabe los recorridos seguros por donde debe transitar
 - Se mueve de forma espontánea al caminar
 - Sigue la secuencia motriz para moverse
 - Se desplaza siguiendo instrucciones
 - Tiene sentido de orientación
 - Tiene sentido de proximidad
 - Evita chocarse con otras personas
 - Se desplaza de manera autónoma
 - Requiere apoyos físicos (silla de ruedas, bastón, caminador) para su movilidad.

 - Cuidado de la Salud:
 - Identifica alimentos que son saludables
 - Reconoce cuando el clima o el ambiente ameritan un cuidado especial
 - Avisa en los momentos en que se siente mal (mareo, gripe, dolor de cabeza)
 - Conoce a quién acudir en los momentos en que se siente mal
 - Toma su medicación cuando es indicado
 - Comprende por qué debe tomar su medicamento

 - Entornos seguros:
 - Manipula objetos cotidianos de forma adecuada
 - Evita ponerse en peligro en actividades cotidianas
 - Evita poner en situaciones peligrosas a las personas que están cerca
 - Reconoce a las personas de confianza
 - Toma precaución con personas desconocidas
 - Sabe actuar ante situaciones de riesgo
 - Respeta las normas de seguridad (en movilidad, dentro y fuera de la institución, en otros entornos)
-

-
- Higiene Personal:
 - Reconoce la importancia del aseo propio
 - Va al baño por cuenta propia
 - Cepilla sus dientes
 - Cuida su presentación personal
 - Reconoce cuando su ropa está limpia o está sucia
 - Lava sus manos
 - Avisa cuando necesita ir al baño
 - Se viste autónomamente
 - Limpia su cara cuando es necesario (nariz y seborrea)
 - Se baña de forma independiente.
 - Cuidado de su piel (utiliza
 - productos para la misma)
 - Comprende su ciclo menstrual.

Anticipación: antes de dar inicio a la implementación pedagógica propuestas por las maestras en formación, se reúne a los participantes para explicar en qué consiste cada actividad, cuál es el propósito y las reglas de la misma.

Motivación: Está se da a través de los intereses de los participantes, el cumplimiento de logros y el desarrollo de sus habilidades, pues durante las actividades propuestas ellos observan sus avances y ayudan a mejorar a su par.

Tiempo fuera: cuando un participante presenta conductas disruptivas o indisposición durante la jornada, las maestras en formación alejan al participante del grupo, para luego de un tiempo a solas logró calmarse y autorregularse por sí mismo vuelva al grupo o con ayuda del diálogo con las maestras para dar continuidad.

Estrategias

Círculo de la palabra: Es un espacio de conversación donde todos los participantes y agentes socializadores expresen su opinión sobre los temas propuestos en la jornada o las dificultades que presentaron en el desarrollo de la actividad y asimismo como grupo generar estrategias de mejoramiento individual o grupal, de igual manera, expresan sus sentimientos y emociones.

Actividades vivenciales: Es fundamental para los participantes de este nivel este tipo de actividades ya que por medio de estas se logra afianzar los contenidos teóricos

Preguntas orientadoras: Las maestras en formación imparten las instrucciones de manera concreta y en algunos casos por medio del modelamiento.

Creación propia a partir de la metodología establecida

Partiendo de lo identificado previamente, el contenido pedagógico está encaminado a responder a las necesidades identificadas y a fortalecer las habilidades de la conducta

adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas), de igual forma, potenciando el desarrollo multidimensional de cada participante, fortaleciendo el trabajo en equipo, la autonomía e independencia en cada una de las actividades que realizan en su diario vivir.

A la par de la implementación del proyecto en cada nivel, se han llevado a cabo actividades con toda la institución denominadas macro, además, el acompañamiento en salidas a escenarios externos a la institución. En dichas actividades se han podido evidenciar habilidades y comportamientos de los participantes en contextos alternos. A continuación, se enlistan las actividades.

Tabla 19

Resumen actividades grupales macro

Acción	Fecha	Nombre	Población	Lugar
Actividad / intervención	31 de octubre de 2018	Fiesta años 80's	Nivel Habilidades e Iniciales	Auditorio del CR
	29 de noviembre de 2018	Fiesta navideña (cierre semestre 2018-2)	Todos los niveles acompañados	Salones asignados
	30 de abril de 2019	Divercip	Participantes del CR e invitados externos	Instalaciones del CR
	13 de junio de 2019	Circo (con Educación física)	Todos los niveles acompañados	Instalaciones del CR
	19 de junio de 2019	Presentación de los videos del nivel 3C	I, II, IIA, IIIA y vida independiente	Salón del nivel IIIC
	17 de julio de 2019	Ruta sensorial	Nivel de Habilidades e Iniciales	Instalaciones del CR
	18 de julio de 2019	Cine y aeróbicos	Niveles I, II, IIA, IIIA, IIIC	Instalaciones del CR

Acompaña- miento	24 de abril de 2019	Feria del Libro	15 participantes de diferentes niveles	Corferias
	25 y 26 de septiembre de 2019	Juegos paralímpicos	Niveles Habilidades, II, IIA, IIIC, Vida independiente	Parque Zonal Gilma Jiménez

Creación propia a partir de acciones realizadas en la institución

Tal como se evidencia en la tabla anterior, fueron ocho actividades macro (con todos los participantes del CR) realizadas por las docentes en formación, las cuales tuvieron en cuenta los lineamientos de la institución y las necesidades particulares de la población. Las actividades responden a fechas específicas en las que hay alguna festividad, en ellas se procuró intervenir con todos los participantes. En dichas actividades se pudo dar cuenta de otros comportamientos de los participantes en espacios externos a sus niveles, pues manifiestan emociones de agrado y euforia al estar en espacios con dinámicas diferentes a las cotidianas, incluso, en las que incluían alimentación.

En el caso del acompañamiento a la Feria del Libro, cuatro docentes en formación estuvieron presentes en la salida pedagógica, evidenciando la conducta adaptativa de los participantes en un escenario externo a la institución en el cual influyen agentes externos y se desarrollan otro tipo de dinámicas. Este ejercicio fue enriquecedor para las docentes en formación, en cuanto amplió la observación de los niños, niñas y adolescentes en otros escenarios, su forma de interacción y los comportamientos esperados en contraste con los realizados, y para los participantes, puesto que fueron partícipes de actividades de lectura, teatro con temas que para algunos eran conocidos, como Rin Rin renacuajo, la gata golosa, entre otras, además, estos escenarios permitieron que ellos fuesen parte de la escenografía posibilitando en los sujetos, unos roles sociales e interacciones activas que son importantes poder seguir trabajando.

En el acompañamiento en los juegos paraolímpicos realizados en el parque zonal Gilma Jiménez se realizó apoyo en la movilización a los participantes del CR que por su condición médica así lo necesitaban, asimismo, en las actividades deportivas algunos de los

participantes requerían apoyos para la ejecución de su competencia. Este fue un encuentro con otras entidades distritales que trabajan con personas con discapacidad; las actividades deportivas fueron atletismo, bocha y basquetbol.

6.4.2. ¿Cómo lo voy a evaluar?

Para la evaluación de la propuesta pedagógica, se conciben dos procesos que permitirán evidenciar los resultados de la implementación de esta. Por una parte, tal como se mencionó al inicio del capítulo, la evaluación de los aprendizajes y desarrollo de las habilidades obtenidas por los participantes por medio de la herramienta pedagógica. Y, por otra parte, la evaluación en sí de la implementación del proyecto, a describirse en el apartado 6.4.2.1.

Asimismo, se ha definido que la evaluación de la propuesta pedagógica se ejecutará en dos momentos: durante la implementación y al finalizar, con el fin hacer un análisis del proceso tanto individual como colectivo de los participantes y, asimismo, ir realizando ajustes que permitan que el proyecto incida de forma asertiva. A continuación, se describe en qué consiste cada uno.

6.4.2.1. Evaluación del impacto del PPA.

Como se mencionó anteriormente, la evaluación tiene como objetivo evidenciar el impacto que pueda tener la implementación del proyecto de aula en un centro de protección, para ello, se toman a consideración 8 de los 20 criterios de evaluación que propone Cerda, H. (2001), los cuales serán puestos en discusión y reflexión por la dupla a cargo del nivel, para que, de manera, cualitativa y descriptiva, se dé cuenta de cada uno de los ítems. Luego, dicha discusión se llevará a cabo por todas las maestras en formación, analizando el impacto de todo el proyecto de aula en general.

A partir de estas discusiones, se espera analizar los resultados, identificando el impacto que tuvo el PPA en los participantes y en el contexto inmediato, además de las estrategias didácticas implementadas en la adquisición, desarrollo o retroceso de las habilidades de la conducta adaptativa, las cuales serán puestas en discusión para que, de

manera cualitativa y descriptiva, se dé cuenta de cada una de las categorías que se observaron.

Tabla 20

Criterios de evaluación del proyecto de aula

Criterio	En qué consiste
<i>Pertinencia</i>	Adecuación de los objetivos a las necesidades determinadas por el contexto.
<i>Coherencia</i>	Articulación del conjunto de objetivos de un programa según un espacio armónico.
<i>Consistencia</i>	Grados de estabilidad, fundamento y coherencia del proyecto.
<i>Eficacia</i>	Capacidad de lograr los objetivos previstos.
<i>Efectividad</i>	Impacto de los logros o productos en función de las expectativas existentes. Que produce efectos y resultados previstos.
<i>Utilidad</i>	Grado de aprovechamiento pedagógico de las experiencias y resultados del proyecto.
<i>Prioridad</i>	Ordenación de acciones según el grado determinado por el sentido de la urgencia.
<i>Creatividad</i>	Capacidad para innovar, transformar y proponer situaciones nuevas.

Creación propia a partir de los criterios propuestos por Cerda, H. (2001)

Cabe mencionar que los criterios de evaluación seleccionados y presentados en la tabla anterior responden a las características específicas del proyecto que se lleva a cabo en la institución y los objetivos planteados para la investigación, mientras que aquellos que fueron omitidos, no se seleccionaron porque responden a un contexto de educación formal y no aplican al centro de protección y sus dinámicas.

6.4.3. ¿Qué voy a dejar en la institución?

A partir del desarrollo del proyecto de aula, se evidencia la necesidad de plantear estrategias didácticas encaminadas a fortalecer la conducta adaptativa de los participantes con discapacidad intelectual del CR. Es por esto, que se crea una *Biblioteca del Saber* con diferentes métodos para el abordaje y el desarrollo de esta, aportando desde el campo de la pedagógica a la innovación de las prácticas realizadas en un centro de protección.

Ilustración 3

Ejemplo de la Biblioteca del saber



Tomado de Pinterest <https://co.pinterest.com/pin/491033165606378330/>

Como objetivo de la Biblioteca del Saber, se propone plantear un material didáctico para cada nivel, el cual recopile diversas estrategias encaminadas al fortalecimiento de la conducta adaptativa en los participantes con discapacidad intelectual, según el trabajo realizados por las maestras en formación y las necesidades identificadas, el cual se deja en la institución para que los diferentes profesionales puedan hacer uso de ello en sus intervenciones con los niveles especificados.

6.4.3.1. Estructura y temáticas para la biblioteca del saber.

Frente a la estructura, y tal como se evidencia en la ilustración 3, son adecuados y decorados una serie de “guacales”, en cada uno de ellos se dejan las estrategias y materiales didácticos propuestos para cada nivel o rango de edad según se determine, este se sitúa en la institución en el lugar que sea establecido con el educador especial a cargo. Las estrategias y material didáctico serán descritos a continuación, junto con el eje temático y el objetivo establecido para cada nivel.

6.4.3.1.1. Nivel de Habilidades.

- **Eje temático:** Estimulación sensorial.
- **Objetivo:** Fortalecimiento de las habilidades sociales de la conducta adaptativa, por medio de la estimulación sensorial, promoviendo la curiosidad y la interacción entre los participantes del nivel de Habilidades, el entorno y los cuidadores.

Descripción: Se realiza un libro sensorial para la estimulación, curiosidad, participación y socialización de los participantes de habilidades. A continuación, se mostrará el orden:

- Estimulación visual: Se utilizan diferentes colores y formas, buscando la atención de los participantes para la actividad a realizar.
- Estimulación auditiva: Se utilizan diversos objetos que tengan sonidos agudos o suaves.
- Estimulación táctil: El objetivo de trabajar con este material, es la experiencia vivencial de algunas texturas de su entorno.

Ilustración 4

Libro sensorial



Fotos de autoría propia

6.4.3.1.2. Nivel I.

- **Eje temático:** Literatura
- **Objetivo:** Fortalecer las habilidades sociales y prácticas de la conducta adaptativa en el desarrollo de diversas situaciones de la vida diaria a través del uso de la literatura y actividades concretas en los participantes del nivel I.

Descripción: Se dejan tres libros sensoriales, cada uno de estos con una temática encaminada hacia el fortalecimiento de las habilidades prácticas y sociales, los temas que se encontraran en estos son: actividades de la vida diaria (levantarse, alimentación y actividades con las distintas profesionales), actividades sociales (jugando con mis compañeros, leyendo, pintando) y la rutina de aseo (cepillado de dientes, baño corporal, entrada al baño).

Así mismo, se encuentra una instructivo que acompaña los libros sensoriales, en este se explica algunos cuentos que pueden realizar por medio del material descrito

anteriormente, esto para que el profesional, a la hora de implementar el producto tenga un apoyo literario.

Ilustración 5

Ejemplo de libros sensoriales



Creación propia

6.4.3.1.3. Nivel II.

- **Eje temático:** Socialización y autonomía
- **Objetivo:** Fortalecer habilidades sociales y prácticas de los participantes del nivel 2 a partir de actividades y juegos que puedan ser utilizados en su tiempo libre, incidiendo en sus procesos de socialización y autonomía en la ejecución de las actividades de la vida diaria.

Descripción: Con el propósito de continuar con las temáticas abordadas desde el proyecto de aula, encaminadas hacia el fortalecimiento de las habilidades sociales y prácticas, se plantean tres productos:

Para las habilidades prácticas, se deja el material y los recursos utilizados a lo largo de la intervención, en un material durable, que permita retomar conocimientos o temáticas ya abordadas y fortalecer las habilidades. Entre los recursos están:

- Lotería - Mi rutina diaria
- Cepillándonos los dientes
- Cuidado de la ropa
- Aseo personal
- Cuidado de las pertenencias
- Alimentación saludable

- Cuidado de la salud
- Todo sobre mi

Respecto a la estrategia para el fortalecimiento de las habilidades sociales, se entrega una “caja de las emociones” que favorecen los procesos de socialización entre pares y con los diferentes profesionales e instructores del contexto inmediato. Cabe mencionar que, aunque es pensado para el nivel II, es un material que puede ser utilizado para el rango de edad entre los 8 y los 14 años, en que se encuentran los participantes de este nivel.

Por último, debido al interés de los participantes por los cuentos planteados durante la intervención, se incluye un CD con cortometrajes en formato de video y un libro de cuentos con texto e imágenes que tenga temas alusivos a las habilidades sociales (valores, sentimientos, emociones, interacción social, responsabilidad, etc.) y las habilidades prácticas (cuidado de los dientes, la salud, la ropa, el aseo personal, la rutina, etc.) que estén acordes al rango de edades de los participantes de este nivel.

Ilustración 6

Ejemplo del material didáctico para el nivel II



Tomado de <https://www.mykinglist.com/media/317574211224031044>

6.4.3.1.4 Nivel IIIA

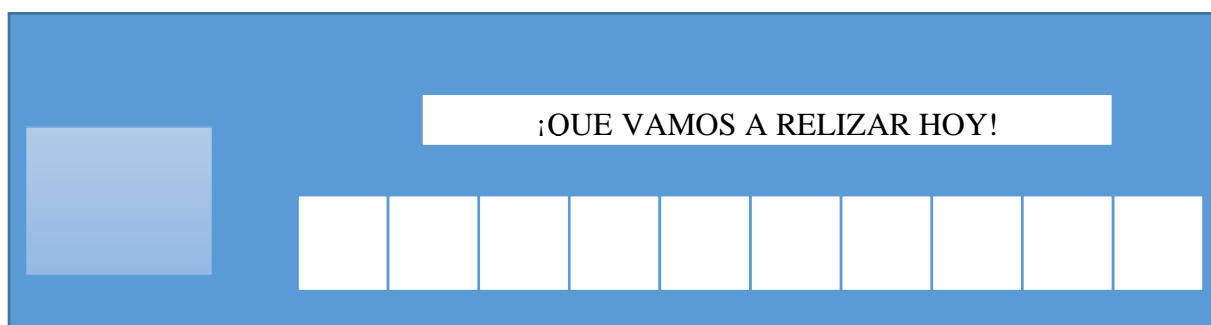
- **Eje temático:** Anticipación.
- **Objetivo:** Facilitar un material didáctico de anticipación para que los profesionales y participantes tengan una organización de lo que se realiza en el transcurso del día.

Descripción: Se realiza un panel de 4m x 80 cm el cual está diseñado con material (tela) para su resistente y su fácil manipulación, movilizar en cualquier espacio del CR, este

tiene como título “Que vamos a realizar hoy” acompañado de divisiones de 11 espacios tipo bolsillo con una medida de 30 cm x 34 cm, e incluye varias fichas de las actividades que realizan diariamente y/o los lugares de uso frecuente por los participantes y otras de manera visual (imagen real-acompañada con palabra) para que el profesional y participantes puedan poner y quitar (según los acuerdos que llegue el grupo) de la secuencia de actividades a realizar, por lo tanto tiene un bolsillo adicional para guardar las fichas restantes.

Ilustración 7

Ejemplo del panel:



Ejemplo de la imagen:



TENDER LA CAMA

Creación propia, basada con imágenes reales.

6.4.3.1.5. Nivel IIC

- **Eje temático:** Autonomía e independencia
- **Objetivo:** Estipular un material didáctico, que permita el fortalecimiento de la conducta adaptativa del nivel 3C con el fin de incidir en su desarrollo multidimensional.

Descripción: Se realiza una caja con cinco compartimientos, la cual se divide por colores que corresponden a una categoría específica. En cada color se ubican fichas correspondientes a diversas estrategias pedagógicas y didáctica que permitan el fortalecimiento de la conducta adaptativa y a su vez, los procesos de autonomía e independencia. Por lo tanto, se clasifican de la siguiente manera:

- **Rojo-** Habilidades sociales
- **Verde-** Habilidades prácticas
- **Lila-** Habilidades conceptuales
- **Amarillo-** tiempo libre
- **Azul-** adquisición de rutinas

Estas estrategias sirven para que los diversos profesionales o instructores puedan trabajar de manera propicia el fortalecimiento de la conducta adaptiva y se colmen de diversas actividades que les sean fructíferas para el desarrollo y el desenvolvimiento integral de los participantes.

Ilustración 8

Ejemplo del material didáctico para el nivel IIC



Tomado de Lifestyle Space, recuperado de: <http://www.lifestylspace.com/2018/10/christmas-diy-gifts-for-friends.html>

6.4.3.2 Sostenibilidad de la propuesta pedagógica

Para la sostenibilidad de la propuesta, se plantean tres métodos a partir de los cuales se espera que esta sea implementada y perdure en la institución, generando cambios en el accionar de esta. El primero de ellos es la modificación de los lineamientos institucionales internos, el segundo la implementación de la propuesta y por último la implementación de los materiales entregados a la institución junto con sus respectivos instructivos

A partir de una conversación con el educador especial y coordinador del área terapéutica y educativa del centro renacer se plantea la opción de realizar ajustes a los lineamientos internos de la institución, esto a partir de retomar algunos de los puntos planteados a lo largo de todo el documento tanto en la problemática evidenciada, como en la propuesta planteada, esto con la finalidad de generar cambios permanentes al interior de la institución y en el trabajo que se desarrolla a partir de estos.

Por otra parte, se plantea la implementación de la herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa con la finalidad de evaluar de forma constante los procesos que se realizan con los participantes, ya que es de suma importancia verificar y repensar las acciones y las estrategias que se utilizan dentro de cada nivel para así ver la eficacia de las diversas planeaciones

Por último, se realiza la entrega a la institución de unos materiales didácticos, el cual cuenta con un instructivo lo cual permite que los diferentes profesionales puedan acceder a este material de forma eficaz, así mismo se realiza un dialogo de saberes con los profesionales para explicar su adecuada aplicación dentro de las diversas actividades y como estas fortalecen la conducta adaptativa de los participantes, la implementación de este material será reglamentada para que se haga un verdadero uso de este.

7. Capítulo VII. Finalizando el proceso

En este capítulo, último del documento, se hace el cierre del proceso investigativo al incluir los resultados, las conclusiones, las proyecciones y recomendaciones. En los resultados, se abarcan los logros obtenidos y aquellos que no, respecto a los objetivos de la propuesta pedagógica, la conducta adaptativa, el proyecto de aula y la herramienta pedagógica.

En relación con las conclusiones, son reflexiones a las cuales llega el grupo investigador sobre la pedagogía, la PcDI, la herramienta pedagógica evaluativa, el PPA como estrategia pedagógica y las estrategias didácticas que surgen con el fin de dar respuesta a las necesidades del contexto. Por último, las proyecciones y recomendaciones son sugerencias a la institución respecto al abordaje en general de la discapacidad intelectual.

7.1. Consecuencias del acto pedagógico

Los resultados, surgen del análisis hecho en las matrices mencionadas en el apartado 5.3, respondiendo a las tres unidades de análisis propuestas por el paradigma hermenéutico, de allí, son descritos en los tres apartados siguientes. El primero de ellos, es la conducta adaptativa, presentado en forma de versus (VS), en la que se contrastan las situaciones del contexto frente al componente que se implementó a través de la propuesta pedagógica para contrarrestar dicha situación.

El segundo de ellos evalúa la implementación del PPA, a partir de 8 criterios de los 20 establecidos por Hugo Cerda (2001), evidenciando el impacto que se logró en los participantes y en su contexto inmediato. El tercer y último de ellos, está enfocado al análisis de la implementación de la herramienta pedagógica evaluativa, para ello se plantean 4 ítems de análisis los cuales se dividen en pertinencia, estrategias, uso y categorías.

7.1.1. Cuidado de los participantes VS Desarrollo de las habilidades.

Partiendo de la problemática enunciada, se evidencia que no se encuentra un equilibrio entre las prácticas del cuidado, debido al carácter de protección de la institución

y, el desarrollo de las habilidades de los participantes, por lo tanto, se llevaron a cabo intervenciones pedagógicas con el fin de contrarrestar las barreras evidenciadas, buscando fortalecer la conducta adaptativa. A partir de estas, se obtienen unos resultados que serán presentados a continuación a manera de versus; por un lado, las conductas o barreras que surgen durante la interacción de los participantes con el contexto y, por otro lado, se encuentran los objetivos planteados o las estrategias implementadas para mejorarlas o disminuirlas (conductas y barreras).

Ilustración 9

Equilibrio entre Cuidado y Desarrollo de las habilidades



<p>Política pública</p>  <p>Aquellas normas, decretos y leyes que dicta el Estado Nacional y/o el Distrito, para garantizar el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía.</p>	<p>6 VS</p>	<p>Desarrollo integral del sujeto</p>  <p>Proceso por el cual atraviesa el ser humano a lo largo del ciclo vital, en el cual se pretende que haya un crecimiento paralelo en todas sus dimensiones: social, físico, emocional, lingüístico y cognitivo.</p>
<p><small>Elaborado por: DICAFA Fortalecimiento de la Conducta Adaptativa</small></p>		

Creación propia a partir de los análisis de resultados del presente PPI

En la ilustración 9 se hace un resumen de los seis versus propuestos, en ella se incluye, la forma en que se comprende cada categoría (definición informal) y a continuación, se amplía la descripción de cada uno con los resultados obtenidos.

1. Asistencialismo VS Acto pedagógico.

Se evidencia que se suplen las ABC-AVD debido al carácter social y a los lineamientos propios de la institución, esto depende de las características del grupo al que pertenecen, por ejemplo, el nivel de habilidades no presentaría las mismas posibilidades de disminución de apoyos en relación con el nivel 3C. Por esto, como grupo de investigación se buscó fortalecer habilidades a través de estrategias de enseñanza- aprendizaje obteniendo como resultados:

- La conciencia en los participantes frente a la importancia del uso de las habilidades para la autonomía.
- La ejecución de dichas habilidades evitando el uso de apoyos innecesarios, es decir, se propuso a los diferentes profesionales que en un primer momento se posibilitará desarrollar las actividades por sí solos (participantes) y como segundo momento el refuerzo, en caso de ser necesario.
- Se introdujo una innovación en las prácticas pedagógicas por parte del grupo de investigación, a través de la estructuración a las intervenciones en tres momentos (el primero, anticipación de la actividad a presentar, el segundo, ejecutar una pausa activa, con ello la actividad no se torna tediosa y por último el cierre, el cual propone la retroalimentación de la sesión), el uso de recursos tecnológicos, material concreto, didáctico y llamativo (grande, adaptado, colorido, ajustes necesarios, accesibles, entre otros).
- Se adecuaron los espacios físicos de manera temporal durante las intervenciones (teniendo en cuenta los lineamientos establecidos dentro de la

institución), logrando un aumento en los niveles de motivación y participación entre pares y demás agentes socializadores.

- Durante la asistencia los miércoles y jueves en las horas de la mañana, se dio un nuevo significado a las actividades realizadas en los bloques que anteriormente estaban orientados únicamente hacia el cuidado, direccionándolos a un acto pedagógico, teniendo una intención formativa, una planeación, la reflexión y un sentido de acuerdo a las necesidades de los participantes.

Sin embargo, en los dos primeros ítems se evidenció en los últimos meses, un alto en los procesos pedagógicos que se venían desarrollando (acompañamiento en las rutinas de ABC-AVD, apoyo en alimentación y notificación frente a todas las acciones e itinerarios planteados) a causa de la intensificación de los lineamientos, aunque se intentó llegar a acuerdos con el profesional a cargo, no fue posible dar continuidad en la forma en la que se estaban desarrollando.

2. Estado de protección **VS** Iniciativa y autonomía.

El objetivo principal del CR es el restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes los cuales han sido vulnerados física, emocional y psicológicamente, por lo tanto, son direccionados a esta institución con el fin de garantizar y proteger su bienestar. Para cumplir con este objetivo la institución se sirve de unos lineamientos que regulan la prestación de los servicios integrales garantizando que los participantes tengan calidad de vida, sin embargo, se pudo identificar que son los mismos los cuales inciden directamente en los procesos de iniciativa, motivación y autonomía relacionados en el desenvolvimiento y el desarrollo integral en su contexto inmediato.

- El grupo de investigación tuvo en cuenta los lineamientos que rigen la institución, cabe aclarar que no se pretendió cambiarlos sino partir de ellos para realizar el planteamiento de las estrategias, es decir, por medio de la implementación de un proyecto de aula, cuyo eje transversal es la conducta adaptativa, el cual tiene como finalidad fortalecerla y evaluarla, teniendo en cuenta las particularidades propias del contexto inmediato.

- Tal como se menciona en la problemática los lineamientos no son lo suficientemente flexibles para generar procesos de autonomía, sin embargo, son necesarios para garantizar el funcionamiento del servicio que se dan en este lugar. Esto refuerza la idea que persiste una tensión entre estos dos aspectos que difícilmente va a cambiar pero que están influyendo en la conducta adaptativa, y así mismo en el desarrollo integral de los participantes.
- Una forma de contrarrestar la situación anterior, fueron las intervenciones pedagógicas realizadas directamente con los participantes, ya que inicialmente ejecutaban las ABC por seguimiento instruccional mas no porque comprendieran la importancia para su vida, es por medio de las actividades orientadas a estas habilidades, que se logra un aumento en la comprensión y la conciencia del por qué realizar dichas actividades de forma autónoma o tener la iniciativa para estas.

3. Conductas disruptivas VS autocontrol

Como se ha abordado a lo largo de este documento, la población atendida presentaba múltiples conductas disruptivas en las diferentes habilidades de la conducta adaptativa, lo cual incidió de manera directa en el desarrollo de su vida diaria, por lo tanto, fue necesario trabajar estrategias de autocontrol (ver en propuesta pedagógica) para la disminución de las siguientes conductas:

- El manejo de las emociones y sentimientos, relacionado con la poca tolerancia a la frustración, el enojo, la baja autoestima y emociones fluctuantes.
- Conductas evasivas, auto lesivas, hetero agresivas, sexuadas y destructivas.
- El uso inadecuado del lenguaje, por ejemplo, las palabras soeces; los gritos y llanto injustificado.
- Seguimiento instruccional en el desarrollo de actividades, situaciones específicas relacionadas con la interacción o en su vida diaria.

Algunas de estas conductas disruptivas se lograron disminuir en mayor o menor medida, por medio de actividades acordes a sus edades, (ver en capítulo VI) tales como: círculo de la palabra, tiempo fuera (espacio aparte para el participante), acción-corrección y retroalimentación, y modelamiento (ejemplificación e imitación de la acción y simplificación de instrucciones)

Con estas estrategias se lograron aumentar los niveles de tolerancia y/o frustración, el seguimiento instruccional en diversas situaciones, además del reconocimiento de sus propias habilidades, destrezas, capacidades y de igual manera las dificultades. Estas situaciones están transversalizadas por el ciclo vital por el cual atraviesan los participantes, especialmente en el tránsito por la adolescencia.

En otros casos dichas conductas prevalecen por particularidades propias del participante, como es el caso de los individuos con discapacidad intelectual asociada a autismo o rasgos psicosociales, poca participación en las intervenciones pedagógicas debido a la ausencia en las horas de la mañana (citas médicas, actividades propias de la institución, participación en convenios con otras instituciones-IDRD- y visitas de personas externas).

4. Limitación en la participación **VS** interacción entre pares y agentes socializadores.

La limitación en la participación tiene que ver con dos factores, el primero de ellos está relacionado con las características propias de los participantes, como el retraimiento y las conductas manipulativas o por ejemplo, en el nivel de habilidades (discapacidad múltiple) prevalecen las condiciones médicas que requieren supervisión permanente y ambientes esterilizados, otro ejemplo se evidencia en el caso del nivel 3A (D.I asociada a autismo) ya que, presentan conductas disruptivas que pueden afectar la integridad física de sí mismo y de los otros participantes.

El segundo factor hace referencia a los lineamientos que tiene la institución en relación con la participación de todos los individuos en un mismo escenario, que están ligado con el factor anterior, afectando los procesos de interacción y socialización especialmente entre pares.

Por lo tanto, se plantearon actividades desde el proyecto de aula, encaminadas al fortalecimiento de la socialización al interior de los niveles (micro). En el caso del nivel de habilidades, se posibilitó el aumento en la participación e interacción en otros escenarios del CR; en los niveles I, II y IIIC se logró la interacción entre pares, el reconocimiento de sí mismo y del otro, iniciativa, disposición y motivación al momento de realizar las actividades propuestas por el grupo investigativo.

Sin embargo, en el caso del nivel IIIC las conductas manipulativas persisten ya que, los participantes las utilizan como medio para obtener un beneficio; ahora bien, respecto al nivel IIIA no se logró aumentar la participación e interacción entre pares y otros escenarios, debido a las características propias del nivel y a los lineamientos que determinan los tiempos y espacios en los que pueden permanecer.

De igual manera, se generaron espacios para promover la interacción de todos los participantes, independiente del nivel (macro), con esto se logró minimizar las barreras de socialización entre algunos de los niveles, ya que inicialmente los procesos de socialización e interacción se daban en mayor medida entre participantes y profesionales, con estas actividades macro aumentó la interacción entre pares, evidenciándose en espacios comunes (comedor, canchas de deporte) y en escenarios alternos a la institución.

Ahora bien, por medio del diálogo y el trabajo mancomunado con los profesionales se pudo incidir de manera indirecta en las actitudes y la participación en las actividades propuestas por las docentes en formación, ya que inicialmente ellos acompañaban la ejecución de las intervenciones, pero no eran partícipes de estas, luego, no sólo estaban presentes, sino que contribuían también al modelamiento de las mismas, motivando a los participantes y brindando apoyos según las necesidades y particularidades de la población.

5. Apoyos innecesarios VS Independencia.

En la ejecución de las ABC-AVD se identificaron apoyos que los participantes no requieren para la realización de estas actividades, ya que poseen las habilidades necesarias para desarrollarlas de forma autónoma y así alcanzar su independencia. A continuación, se enlistan las situaciones específicas donde se evidencian estos apoyos:

- Rutinas de aseo: cepillado de dientes, limpieza de su zona genital y lavado de manos.
- Alimentación asistida durante el proceso y mezcla de alimentos sin su consentimiento.
- Orden de los espacios (tendido de cama y organizar su lugar de trabajo).
- Responsabilidad (ejecución de tareas, organización de horarios y de elementos personales).

Desde las estrategias didácticas implementadas dentro del proyecto de aula, se abordaron estas actividades, con la finalidad de disminuir los apoyos y mejorar en los procesos de autonomía, sin embargo, durante el proceso no se logró hacer un cambio en los apoyos que se brindan por diversos motivos:

- Pese a que se intervenía dos veces por semana, no fue un tiempo suficiente para lograr la disminución de apoyos.
- El carácter social y de cuidado de la institución, no favorecía la flexibilización en cuanto a participación o la intervención de las maestras en formación en determinados espacios que permitirían la práctica vivencial durante estos procesos (baño, alimentación, habitaciones, entre otros).
- Como se menciona en la problemática, al momento que los profesionales no cumplan de manera adecuada estas actividades, están expuestos a sanciones, memorandos y cancelaciones de contrato ya que, prima la atención integral de los participantes.

6. Política pública VS Desarrollo integral del sujeto

El versus de política pública y desarrollo integral, no se consolida a partir de los resultados obtenidos a lo largo de la implementación del proyecto de aula, sino que surge de las reflexiones hechas por el grupo investigador en torno a la revisión de la ley 1098 de 2006, que define el Código de Infancia y Adolescencia, ya que es uno de los documentos normativos que rigen el ejercicio de restablecimiento de derechos que caracteriza a la institución y, también se tienen en cuenta las dinámicas mismas que se dan al interior de ella con los participantes.

- En torno a este tema, fue posible evidenciar que la institución posee unos lineamientos implícitos y explícitos que aseguran un adecuado funcionamiento en sus dinámicas internas, los cuales tienen su base en la política pública, especialmente lo que compete al restablecimiento de los derechos de los menores de edad, en este caso con discapacidad. Esta información permite comprender que cuando un niño, niña o adolescente se vuelve un “hijo del Estado”, se activan todas las entidades pertinentes para asegurar su bienestar, esto implica que confluyan las perspectivas asistencialistas y paternalistas, la primera conlleva a que se le asista o

resuelva los problemas o dificultades con las que llega la persona, mientras que la segunda hace que un tercero decida “qué es lo mejor” para la persona.

- El asunto es que, aunque la ley dicta las disposiciones relacionadas con el “qué” proteger, cómo, cuándo, dónde y a quién; resulta ser que cuando las instituciones recaen en este ejercicio paternalista, se minimizan las oportunidades del desarrollo de la autonomía y la independencia, en este caso, de las personas con discapacidad. Esto es que, aunque las instituciones velan por garantizar el desarrollo cognitivo (acceso a la educación), el desarrollo emocional (Psicología y Trabajo Social) y el desarrollo físico, a través de la participación en diferentes escenarios. Sin embargo, quedan algunas habilidades, que, para efectos de esta investigación, son importantes porque al pensar en el presente y el futuro de los participantes, no solo le permiten desenvolverse en el cotidiano, sino también aprenderlas a usar en contexto adecuadamente.
- Se evidenció también que los profesionales que se encuentran en este tipo de escenarios como es el CR, tienen unas implicaciones legales importantes cuando no cumplen a cabalidad con los protocolos estipulados bajo estas leyes, tal como lo establecen los artículos 16 (la función de vigilancia del Estado) y el artículo 41 de la ley (obligaciones del Estado), por lo que su trabajo se ve condicionado hacia el cumplimiento / asegurar que el menor esté cuidado, más allá de si desarrolla determinadas habilidades o no. Esto conlleva a que, en muchas ocasiones, lleven a cabo un trabajo mecánico para cumplir las funciones asignadas, pero más allá de ello, son pocos los que propenden por asumir un rol que se relacione con la enseñanza cercana a un contexto familiar, en la que vaya de la mano tanto la crianza y el cuidado como la formación y el desarrollo integral.

Mientras que el desarrollo humano permite que cada individuo crezca y fortalezca cada una de sus dimensiones tales como: ética, espiritual, moral, cognitiva, personal, afectiva, corporal, comunicativa, etc., las cuales se fortalecen y avanzan a la medida en que el individuo se relacione con su entorno, lo que conlleva a construir nuevas experiencias para un mejor desenvolvimiento, tanto a nivel personal como también el grupal.

Sin embargo, en el caso del Centro Renacer, es necesario buscar un equilibrio entre el cumplimiento de lo que dictan las leyes y lo que sucede con el desarrollo íntegro de cada NNA que allí habita, puesto que, al dar cumplimiento a estas leyes por su riguroso control y vigilancia, no se profundiza en otros aspectos importantes, específicamente en lo referente al desarrollo de las habilidades y/o capacidades que le permiten adaptarse a lo que le presente la vida.

7.1.2. Proyecto de aula y estrategias didácticas

En el presente apartado se evaluará la pertinencia, impacto e influencia que tuvo la implementación del proyecto de aula en el participante y en su contexto inmediato a partir de los 8 criterios seleccionados de los 20 establecidos por Hugo Cerda (2001).

Tabla 21

Parámetros escogidos para la evaluación del PPA

Criterio	Resultados obtenidos.
<i>Pertinencia</i>	<p>Los objetivos planteados se formularon tras una observación e interacción directa en el contexto, por lo que se pudo dar respuesta conforme a las necesidades identificadas en relación con la conducta adaptativa y especificadas para cada grupo (definidas en las tablas respectivas de los niveles, entre las tablas 14 a 18)</p> <p>Frente a la coherencia existen dos resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El primero de ellos, hace referencia a los objetivos planteados en las actividades desarrolladas al interior de los niveles para las cuales se mantuvo una secuencia, un orden, tiempo y espacio que determinaban su cumplimiento.
<i>Coherencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El segundo de ellos está relacionado con lo planteado desde el proyecto de aula, el cual tiene un fin pedagógico que choca directamente con el carácter social de la institución, por lo que sería incoherente con lo que se propone, sin embargo, se buscó un equilibrio entre estos dos aspectos. A partir de allí, se encontró que se hace necesario incluir prácticas pedagógicas en un centro de protección ya que permiten el desarrollo de procesos educativos, especialmente con las personas que no acceden a

una educación formal.

Consistencia

Como parte de la investigación realizada en el presente PPI, se hizo la búsqueda de diversos referentes teóricos que estuvieran acordes a las categorías emergentes de la problemática identificada en el contexto, esto permitió una base estable para proponer e implementar las actividades.

Eficacia

Si bien se obtuvieron avances en el fortalecimiento de la conducta adaptativa de los participantes, se reconoce que no se pudieron lograr todos los objetivos.

Esto se debe, por una parte, a la intermitencia de las actividades (dos veces a la semana) y, por otra parte, por las mismas dinámicas manejadas en el CR que en ocasiones no permitían la ejecución de las intervenciones pedagógicas.

La efectividad tiene que ver con el impacto y las expectativas de los agentes, frente a la implementación del proyecto de aula existen dos tipos de expectativas:

Efectividad

- Las expectativas del contexto frente a las estrategias didácticas estuvieron divididas entre los diferentes profesionales, esto se evidenció en la disposición durante la jornada de implementación convirtiéndose en una barrera o un facilitador durante el desarrollo de la misma.
- Expectativas del grupo de investigación: En un principio, fueron altas ya que se querían abordar diversos contenidos o estrategias que no respondían a las particularidades, necesidades de la población y del contexto. Por lo que fue necesario precisar la problemática central para dar una orientación al acto pedagógico.

Utilidad

Desde la implementación del proyecto de aula, se pudo determinar que al fortalecer las habilidades de la conducta adaptativa se genera un impacto en el desarrollo integral de cada participante, aportando así, de manera favorable a su proyecto de vida y a los procesos de autonomía e independencia, cabe aclarar que hubo participantes que les fue más fructífero la experiencia que a otros, ya que muchos no se encontraban constantemente en las horas de la mañana en la institución.

Prioridad

Para la planeación del proyecto de aula, se priorizaron las necesidades para los

participantes, por lo tanto, la prevalencia fue el fortalecimiento de la conducta adaptativa y a su vez el desarrollo de la iniciativa, autonomía e independencia para la realización de las ABC-AVD, ya que el grupo de investigación planteó la importancia de adquirir determinadas habilidades para que los individuos al momento de realizar el tránsito a otros escenarios cuenten con los mínimos necesarios para ser y estar en el contexto.

El grupo de investigación se comprometió con la implementación de diversas estrategias las cuales estaban relacionadas con el uso de material concreto, recursos tecnológicos, ambientes motivadores y accesibles, además, se crea una

Creatividad

Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa, con el fin de recolectar y analizar la información, buscando con ello, generar estrategias que permitan el desarrollo de nuevas habilidades o el fortalecimiento de las mismas.

Creación propia a partir de la información recolectada.

En cuanto a los resultados obtenidos en la implementación del proyecto de aula, se evidencia que el objetivo de la propuesta pedagógica se logró parcialmente, debido a que en los participantes, sí se incide en las habilidades de la conducta adaptativa por medio del acto pedagógico, sin embargo, son los mismos lineamientos del CR los que influyen en el desarrollo de las habilidades, debido a que estos están planteados para el funcionamiento del servicio, el cual garantiza la atención integral desde el restablecimiento de derechos.

En relación con las barreras y facilitadores del contexto, se evidenció:

- Logro en el cambio actitudinal por parte de los profesionales e instructores del CR.
- Logro en la adecuación temporal de espacios para el desarrollo de las actividades.
- Logro parcial en el acceso y uso de otros espacios al interior del CR, ya que era necesario tener un consentimiento informado para la movilización de los participantes
- La institución tiene estipulados unos horarios para la ejecución de las ABC, sin embargo, los tiempos fueron aumentando para el desarrollo de estas, debido al refuerzo de los lineamientos, disminuyendo así, las horas de intervención del grupo

investigador, ocasionando que no se logrará el cumplimiento del objetivo de las actividades por la interrupción de estas.

- Con las modificaciones ocurridas en la planta física, entre los periodos de mayo a septiembre, se evidencia que algunos niveles fueron unificados, ocasionando que las actividades no respondieran a las necesidades propias del nivel, ya que el grupo investigador no tuvo una anticipación sobre estos cambios, influyendo en la planificación y ejecución de las intervenciones.

Otro resultado obtenido, está relacionado con la disminución de los apoyos innecesarios que presentan algunos de los participantes que poseen las habilidades necesarias para ejecutar la acción indicada, para esto, desde el proyecto de aula se planteó una secuencia de actividades que tuvieran en cuenta diversos recursos (material, tiempo, espacio, mediación, entre otros), los cuales incidieran en los procesos de autonomía e independencia disminuyendo estos apoyos. Ahora bien, en los dos últimos meses de intervención, se identifica que, por el refuerzo de los lineamientos se generó una barrera en los avances alcanzados hasta ese momento.

Por último, el grupo investigador implementó diversas estrategias didácticas para la atención a la población con discapacidad intelectual, las cuales estaban relacionadas con el desarrollo de la propuesta pedagógica (ver en el apartado 6.4.1.2). A continuación, se analizan las estrategias utilizadas en relación con las habilidades que fortalecen y su efectividad.

Tabla 22

Resultado de las estrategias

Nivel	Estrategia	Habilidades que fortalece	Funciona
Todos	Anticipación	Conceptuales	Si, en todos los niveles
	Activación	Conceptuales	Si, depende del estado anímico de los participantes.
	Motivación	Conceptuales	Si, en todos los niveles.
	Actividades vivenciales	Sociales y prácticas	Si, depende de los lineamientos.
Habilidades, I y II	Narración de cuentos	Conceptuales, sociales y prácticas	Sí, siempre y cuando esté relacionado con la temática
Habilidades	Retorno a la calma	Sociales	Si, dependiendo de los

y I			tiempos estipulados.
I, II y III C	Tiempo fuera	Sociales	Si, dependiendo el tiempo y el espacio estipulado.
	Trabajo grupal	Sociales y prácticas	Si, en los niveles mencionados.
II y III C	Preguntas orientadoras	Conceptuales	Sí, siempre que haya la posibilidad de respuesta de los participantes.
	Retroalimentación	Conceptuales	Si, dependiendo de los tiempos estipulados.
III A	Modelamiento	Conceptuales y prácticas	Si, dependiendo del profesional, espacio y el modo en que se realice
	Apoyo mano sobre mano	Prácticas	Si, dependiendo de la forma en la que se ejecute.
III C	Pictogramas	Conceptuales	Si, dependiendo de la imagen (real y con poco detalle).
	Círculo de la palabra	Conceptuales y sociales	Si, dependiendo de las habilidades de cada participante.

Creación propia a partir de la información recolectada.

Se evidencia que las estrategias planteadas permiten fortalecer la conducta adaptativa en los diferentes niveles, sin embargo, la efectividad de estas depende de los siguientes factores:

- Estado anímico de los participantes: Dadas sus condiciones de seres humanos es comprensible que los participantes tengan diversos estados de ánimo, que depende de las situaciones que han vivido, medicamentos, estado de salud, entre otros.
- Lineamientos: Tal como se ha mencionado a lo largo del documento estos regulan las prácticas que se dan en la institución.
- Temáticas: Estas deben de estar relacionadas con las necesidades, habilidades, intereses y particularidades de cada uno de los niveles.
- Tiempos estipulados: Están relacionados con la distribución del tiempo que la docente en formación planea para el desarrollo de las actividades.
- Espacios estipulados: En el caso del tiempo fuera depende de los estímulos sensoriales del lugar que puedan influir en el participante.

- Modo de ejecución: Ya que cualquier tipo de apoyo o estrategia llevar una estructuración o paso a paso que determina la efectividad de la misma.

7.1.3. ¿Sirvió la Herramienta pedagógica de Evaluación de la conducta adaptativa?

La Herramienta Pedagógica es un instrumento utilizado durante el proceso de evaluación por el PPI para evaluar las habilidades de la conducta adaptativa, esta evaluación implica una identificación de dichas habilidades en los participantes que forman parte de la población muestra escogida en el Centro Renacer, a partir de esta, se reflexiona sobre la pertinencia de la misma dando cuenta de la implementación y la eficacia en el contexto:

- **Pertinencia:** La Herramienta permite la evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual, desde las intervenciones pedagógicas, como resultado de esta, da un panorama general al profesional o educador especial de lo que es la conducta adaptativa y las habilidades que la competen.
- **Estrategias:** A partir de su uso, es posible evidenciar las necesidades de la población, que permiten definir la pertinencia de las estrategias pedagógicas y didácticas ejecutadas y así mismo, pensar en otras que puedan ser útiles para abordar y fortalecer la conducta adaptativa (a manera de retroalimentación).
- **Uso:** El grupo investigador implementó esta herramienta inicialmente en cada sesión de intervención y posteriormente, una vez a la semana. De este ejercicio se concluye que la frecuencia constante no permite evidenciar grandes cambios en el participante, por ello, es necesario identificar y determinar en la población a aplicarse, cual es la frecuencia adecuada para la implementación, teniendo en cuenta las particularidades, las dinámicas del contexto y las actividades que se definan para su uso (ventana de observación).
- **Categorías:** La Herramienta se construyó a partir de la revisión teórica realizada y de las categorías emergentes del contexto foco, estableciendo subcategorías e ítems en cada una de estas y dándole un giro desde lo pedagógico, teniendo en cuenta el sistema de apoyos y la interacción con el contexto (barreras y facilitadores) que influyen en el participante evaluado. Luego de su implementación, se pudo dar

cuenta que hay habilidades que prevalecen sobre otras, según las particularidades del participante (influencia del contexto, participación en diferentes escenarios, trayectoria de vida, entre otros), además, se evidenció que podría ser posible reformular algunos ítems que responden a aspectos similares.

7.2. Reflexionando sobre la investigación

Las conclusiones del Proyecto Pedagógico Investigativo surgen a partir de la implementación de la propuesta pedagógica DICAF “Fortalecimiento de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual”, llevando al grupo investigador a reflexionar acerca del proceso y el impacto que se generó, en temas como la pedagogía, las estrategias y el proyecto de aula, el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual y las dinámicas institucionales.

7.2.1. Rastreo investigativo.

El rastreo de antecedentes y marco teórico, permite concluir que hay un mayor énfasis en el trabajo de las habilidades intelectuales, especialmente cuando las personas con discapacidad intelectual se encuentran en procesos de escolarización, mientras que el trabajo de la conducta adaptativa se da en menor medida y generalmente en fundaciones, centros asistencialistas o cuando la persona se enfrenta a procesos de inclusión socio laboral, dejando de lado la importancia de fortalecerla a lo largo de la vida.

De ese mismo rastreo, se concluye que la conducta adaptativa es valorada y evaluada desde baterías y/o test psicológicos encaminados a identificar el nivel de desempeño de la persona con discapacidad intelectual y las posibilidades de acceso a diversos entornos. Este fue el motivo, que llevó al grupo investigador a elaborar la Herramienta pedagógica para la evaluación de la conducta adaptativa, desde un enfoque pedagógico que pocas veces se trabaja, ya que a partir de ella se logran identificar las necesidades de apoyo de la persona en cada una de las habilidades, además de la influencia del contexto en el individuo y así, trazar un plan de trabajo a partir de la estructuración de un proyecto de aula que cuente con objetivos claro y diversas estrategias didácticas que faciliten su desarrollo y fortalecimiento.

7.2.2. Propuesta pedagógica.

Con la implementación de la propuesta pedagógica, se realizaron diferentes estrategias (anticipación, seguimiento instruccional, ambientes motivadores, material concreto y accesible) que permitieron fortalecer las habilidades de la conducta adaptativa, siendo estas fundamentales para el desenvolvimiento en su vida cotidiana, elevando los niveles de motivación y disposición en los diferentes espacios, como también en la interacción social con pares, profesionales y adultos cuidadores, además de ampliar las posibilidades de vivenciar y participar en otras experiencias a las cuales no podían acceder por estar permanentemente en su contexto (entornos protegidos o supervisados).

Por lo tanto, se identificó que es fundamental la implementación de una propuesta pedagógica en una institución de carácter social ya que, permite al educador pensarse otras formas de realizar un proceso adecuado de enseñanza- aprendizaje. Estructurando diversas estrategias pedagógicas y didáctica, las cuales tengan en cuenta las particularidades de los participantes y el contexto que los permea, con el fin de generar un aprendizaje desde la construcción y el fortalecimiento de las habilidades necesarias para el desenvolvimiento día a día de la persona con Discapacidad intelectual. Cabe aclarar, que la efectividad de estas estrategias resulta ser poca, si se realizan en tiempos reducidos, ya que, las personas con discapacidad intelectual requieren del refuerzo continuo de los conocimientos, es decir, que se trabaje una y otra vez hasta que este se interiorice y se logre llevar a la vida diaria.

7.2.2.1. A nivel pedagógico.

La implementación de una propuesta pedagógica en un ambiente asistencialista toma relevancia debido a la visión que el educador especial tiene del sujeto, al comprender y preocuparse por él, incidiendo en el desarrollo de sus habilidades y desenvolvimiento en diversas situaciones. Asimismo, en la interacción del sujeto con el contexto, identifica las barreras y los facilitadores (físicos, actitudinales o directivos), contribuyendo al establecimiento de los apoyos (generalizado, extenso, limitado e intermitente) necesarios para cada participante.

Desde lo pedagógico, también se puede visibilizar la importancia de las estrategias (literatura, tics, sensibilización) pensadas para determinado fin, en este caso el fortalecimiento de la conducta adaptativa, teniendo presente los gustos y el contexto donde

se encuentran los participantes, minimizando la necesidad de sobreprotección. Además, que posibilita el pensar y reflexionar en torno a la realidad del contexto, la intencionalidad y las actividades que permiten cubrir las necesidades formativas de la población.

7.2.2.2. Aportes desde la Herramienta Pedagógica para la evaluación de la Conducta Adaptativa

Esta herramienta es pertinente desde el ámbito pedagógico, ya que da cuenta del proceso educativo que se adelanta con los participantes, evidenciando las necesidades y particularidades de la población y la disminución de los apoyos de cada participante a través de las estrategias didácticas implementadas, evaluando antes, durante y después del proceso, además que permite la comprensión en relación contexto - participante, transformando así el acto pedagógico desde contextos no formales y por último, posibilitando a la persona con discapacidad intelectual, un aprendizaje que le permita desarrollarse en su vida diaria.

Por otra parte, el grupo de investigación considera que aporta desde la "Herramienta Pedagógica para la evaluación de la Conducta Adaptativa", al campo de la Educación Especial, ya que, desde los hallazgos del marco de antecedentes y teórico, se evidencia que las disciplinas encargadas para la evaluación de la Conducta Adaptativa tradicionalmente han sido la psicología y la terapia ocupacional, mientras que desde este trabajo de grado, se busca reflexionar a partir de dicha Herramienta, no solo sobre las habilidades de la persona con discapacidad intelectual, sino incluyendo también las necesidades de apoyo, las condiciones del contexto que facilitan o imposibilitan y por último, la interacción durante la intervención, haciendo que se conciben todos los elementos que permean el acto pedagógico y así, proponer acciones para la mejora y la transformación dentro y fuera del aula, en relación con las habilidades que necesita la persona para su vida.

Por último, se considera que, a partir de esta Herramienta, se aporta al conocimiento sobre la discapacidad intelectual y la conducta adaptativa, esto es porque, aunque se retomamos las tres categorías que propone la AAIDD, se amplía la descripción de cada una a partir de la organización de los ítems pertenecientes a cada subcategoría, orientando así a los educadores sobre cuáles son las habilidades específicas que competen a cada habilidad general de la conducta adaptativa.

7.2.3. Desarrollo de las habilidades.

La implementación de la propuesta pedagógica permitió evidenciar que sí se puede fortalecer la conducta adaptativa de personas con DI que permanecen en un centro de protección, aunque es necesario reconocer que no se llegó a los desempeños esperados.

En cuanto a las habilidades conceptuales, se pudo evidenciar una incidencia en menor medida, debido a la variedad de las habilidades intelectuales de cada participante. Para su abordaje, se implementaron diversas estrategias didácticas que disminuyeran las conductas disruptivas potenciando así, el autocontrol.

Respecto a las habilidades sociales, se identifica un avance significativo ya que, desde las intervenciones pedagógicas se posibilitaron espacios de interacción entre pares, niveles y los diversos agentes socializadores del CR. Sin embargo, esto no se vio reflejado en las categorías de responsabilidad y autonomía, debido a que tiene que ver con funciones que asumen los profesionales y personal de la institución frente al cuidado.

Por último, en las habilidades prácticas se trabajó en la importancia de la ejecución de las ABC de manera autónoma, aumentando la concientización de los participantes, además de realizar pequeñas acciones frente a actividades como (cepillado de dientes, cuidado de la ropa, rutinas de aseo). No obstante, se reitera que la limitación en la actuación de las docentes en formación respecto al acompañamiento de esos espacios minimiza las posibilidades de fortalecer la autonomía e independencia de los participantes.

7.2.4. Interdisciplinariedad.

El PPI, al desarrollarse en una institución de carácter social como lo es el Centro Renacer, permite que la formación de las maestras sea interdisciplinar ya que se trabaja desde diversas áreas (psicología, TEO, fonoaudiología, entre otros) para garantizar la atención integral de los participantes del centro renacer. Por lo tanto, en una institución con este tipo de características, es fundamental que se resignifique el rol del educador especial y la importancia de este en un espacio, con el fin de trabajar sobre la multidimensionalidad del sujeto y el fortalecimiento de sus habilidades sin dejar de lado el trabajo mancomunado que se puede llevar acabado con las demás áreas del saber.

Por lo tanto, el grupo investigador no solo trabajo con los participantes sino que de manera implícita se hizo un trabajo interdisciplinar con los profesionales que se encuentran allí, posibilitando un diálogo de saberes en medio de la participación e interacción en las actividades propuestas, ampliando por una parte, el conocimiento práctico con la población en el caso de las maestras en formación y por otro, los conocimientos teóricos y de abordaje a la discapacidad intelectual en el caso de los profesionales.

7.2.5. Institución y contexto.

De esta experiencia se evidencia que las personas con discapacidad intelectual que están institucionalizadas desarrollan procesos de independencia y autonomía en menor medida, ya que, bajo este modelo de atención estos procesos se ven limitados o sujetos a opiniones de una tercera persona como profesionales o cuidadores que están a cargo de ellos.

Además, aun cuando se emprenden acciones pedagógicas y de otra índole, no siempre se puede interferir en posibles barreras que encuentra la persona con discapacidad intelectual cuando interactúa con determinados factores contextuales, esto es, cuando dichos factores tienen una razón de ser que pesa por sobre las necesidades de la persona, como sucedió con los lineamientos de la institución, ya que estos velan principalmente por el cuidado de los participantes, y son establecidos por la SDIS, otras entidades y la política pública que regulan su funcionamiento.

La experiencia al interior de la institución ha permitido comprender que el objetivo de estos lineamientos, es permitir que el servicio que presta el Centro Renacer mantenga un orden y asegure el funcionamiento adecuado. Con ellos se pretendió incidir y minimizar los efectos que producen en la población, no obstante, al ser intensificados por dinámicas internas, se generó una limitación en el rango de acción e intervención que el grupo investigador tenía, ya que al iniciar el proceso, se realizaba un acompañamiento en las rutinas de ABC y la toma de onces (alimentación), sin embargo, en los últimos meses, se recibió la indicación que no se podía participar en estos espacios, a menos que se asumieran determinados protocolos como el uso de guantes, tapabocas, gorros y certificación sobre manejo de alimentos, entre otros.

Esto lleva a reflexionar hasta qué punto, esta estructura permite realmente que las personas con DI que allí se encuentran puedan desarrollar sus habilidades, porque la realidad es que la institución no será la casa cuidadora permanente. Tal como la vida misma, en el lugar se cuida y se protege, pero también se forma para crecer y avanzar hacia la independencia.

7.2.6. Respecto a la política pública.

Aunque inicialmente el PPI está orientado a la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual que pertenecen al Centro Renacer, el grupo de maestras en formación percibió que el ejercicio no podría desligarse de la reflexión en torno a la política pública, ya que es un tema que permea, influye y configura permanentemente las dinámicas externas e internas de la institución, es decir, tanto en las relaciones que establece con la misma SDIS, las otras secretarías u otras instituciones (educación, salud, desarrollo, deportes, etc.) como en las situaciones que se evidencian a partir de su funcionamiento diario, el cumplimiento de los lineamientos y el equipo interdisciplinar.

Es importante reconocer que el Gobierno Nacional y Distrital tiene una serie de leyes, decretos y protocolos de atención a menores de edad con y sin discapacidad, con el ánimo de asegurar el cumplimiento de los derechos que reconoce la Constitución Política, a través de los servicios que prestan las diferentes entidades del Estado. Sin embargo, el problema radica principalmente en que, tal como dice el dicho, en el papel todo suena maravilloso, pero en la realidad, existen ciertas dificultades.

Para poder explicar estas dificultades, es posible retomar algunas descripciones consignadas en el artículo 6 de la Ley 1612 de 2016 de política pública que se encuentra en el punto 6 del apartado 7.1.1, donde se mencionaba que la mayor parte del tiempo, estas políticas recaen en un ejercicio paternalista de decidir por el sujeto, en este caso con discapacidad, definiendo qué es lo mejor para asegurar su bienestar, más si se encuentran en un estado de protección y restablecimiento de derechos en el que, básicamente se convierten en “hijos del Estado”.

Esto tiene una serie de implicaciones en cuanto a la regulación de servicios que se prestan y los lineamientos técnicos que deben cumplir, respondiendo a qué, cómo, cuándo y dónde prestarlos para garantizar la atención integral de los usuarios, sin embargo, dadas las condiciones administrativas que permean a este tipo de instituciones, en muchas ocasiones

importa más que en los resultados se muestre el “cumplimiento de requisitos”, en lugar de hacer evidente si la prestación del servicio realmente provee una atención integral para los sujetos.

Aquí entra entonces una cuestión relevante sobre el cuidado y la formación, ya que ambas en sí, son un derecho que debe primar en el restablecimiento de los derechos de los menores de edad. El primero, regulado por la ley, se sigue a través de protocolos, lineamientos, estándares, etc., en los que es posible medir su efectividad (cumplir horarios, diligenciar formatos en los que se evidencie que todo va como se esperaría, reportar contratiempos o eventualidades con los sujetos, entre otras). En el caso del segundo, no resulta ser tan fácil determinar y evidenciar las necesidades formativas de un sujeto con discapacidad que tiene apoyos extensos o generalizados.

Esto último, tiene que ver con el hecho de que cada sujeto es diferente y sus necesidades varían dependiendo de características propias como de la interacción que tiene con el contexto, además que van más allá del conocimiento académico, para abarcar habilidades que le permitan ser y estar en sociedad, desenvolverse en el cotidiano y en los diferentes escenarios en que participa, pensando en su presente inmediato y su futuro, cuando por ejemplo, cumpla la edad para transitar a otra institución, salir por su cuenta o retornar a sus núcleos familiares.

Por esta razón es que, para el Gobierno es más práctico centrarse en el cuidado más que en la formación, pero la realidad es que ninguno pelea con el otro, de hecho, coexisten y sí es importante que ambos sean los ejes transversales de servicios como el CR, garantizando así que haya un equilibrio entre la asistencia y el restablecimiento de derechos en relación con el desarrollo integral de la persona y sus habilidades para la vida.

7.2.7. Experiencia de las maestras en formación.

Para las maestras en formación, es una experiencia valiosa acceder a este tipo de instituciones para trabajar con población con discapacidad intelectual en su estado más puro, en la que las limitaciones significativas representan un reto, ya que es allí donde se aprende y donde se trazan los inicios al camino laboral, permitiendo que se reflexione sobre las capacidades que se tienen y aquellas que son necesarias potenciar en el ejercicio profesional.

De igual manera, se ponen en juego las concepciones que se tienen sobre la discapacidad y sobre entornos educativos diferentes a la escuela, en la que las dinámicas se constituyen de una forma diferente y que requiere en cierta medida, un proceso de adaptación, pero también de proposición, asegurando que el rol que se tiene como educador especial se adecue al contexto social, sin perder su carácter educativo.

Así mismo, se tiene la experiencia de un trabajo interdisciplinar indirecto con los diferentes profesionales que se encuentran en la institución, desde un diálogo informal, escuchando diversas voces, recibiendo retroalimentación y dando aportes desde el propio quehacer educativo, alimentando el ejercicio de todos quienes participaban en las intervenciones realizadas.

Por otra parte, al ser una realidad diferente respecto a lo que se vivía en prácticas pedagógicas previas al PPI, hubo mucho aprendizaje en términos de abordaje a la población, el manejo de conductas disruptivas y otros comportamientos, la planeación de las experiencias, pensar en los temas y necesidades formativas de los participantes que allí se encuentran, vivir la frustración de no tener los resultados esperados y ajustar tanto materiales, como actividades y temas a lo que realmente sirve para ellos, les gusta y los motiva.

Por último, a nivel de proceso formativo del grupo investigador, se evidencia el fortalecimiento en habilidades para trabajar en equipo, entre pares (nosotras mismas y con estudiantes de educación física) y con los profesionales de otras disciplinas (de la institución), tomar decisiones y asumir responsabilidades. De igual manera, hubo un aumento en las habilidades escriturales, comunicativas e investigativas, reflejadas en la planeación y en la redacción de este documento, la apropiación teórica y práctica sobre la discapacidad intelectual, la conducta adaptativa, la evolución del constructo, entre otras categorías abordadas en la investigación.

7.2.8. Resignificación de prácticas pedagógicas en contextos no formales.

Para el presente grupo investigador es fundamental, dar a conocer la incidencia que tiene para la formación académica, el poder resignificar el rol del educador especial en contextos no formales, donde prima la atención de otras áreas del conocimiento las cuales garantizan atención de calidad en términos de salud, deja de lado la importancia del

fortalecimiento multidimensional de los sujetos con discapacidad intelectual desde un ámbito pedagógico. Sin embargo, es de gran relevancia mencionar que son estas dinámicas y contextos los que permiten el enriquecimiento integral y el aporte significativo a la formación del educando.

Lo anterior se plantea con el propósito de generar una reflexión e invitación a los diferentes estamentos de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, para que se abran diferentes espacios, donde se pueda dar a conocer la importancia de la innovación de las prácticas pedagógicas en lugares que se encuentran invisibilizados, con el fin de generar procesos mancomunados de enseñanza aprendizaje, es decir, por una parte aportar desde un ámbito pedagógico a la formación de los participantes que se encuentran en estas instituciones y por otra parte, garantizar el aprendizaje significativo que surge en estos entornos, incidiendo de esta manera en la construcción del proceso formativo de los futuros licenciados en educación especial.

7.2.9. Reflexiones pedagógicas

Todo proceso de investigación en educación debe suscitar reflexiones en torno al ejercicio pedagógico, esto es, reflexionar sobre el “todo complejo” que interactúa en el acto educativo, desde la intención hasta la justificación de las acciones que se planean implementar, incluyendo también la interacción entre los agentes que participan en la educación con los objetivos, las actividades y los recursos propuestos. Por esta razón, tener a consideración todas las etapas de la investigación es de suma importancia, ya que, desde cada paso, se logró evidenciar un antes, durante y después de la interacción en el aula, en la construcción teórica y en la evaluación.

Para el “antes”, resulta necesario que las docentes en formación posean o desarrollen habilidades para la observación y la lectura del contexto, que permita reconocer las necesidades de la población con la que se pretende intervenir, ello implica identificar habilidades y dificultades que den la base para proponer acciones de mejora en la intervención, relacionadas tanto con los participantes (estudiantes, según el caso) como del grupo y los métodos de enseñanza-aprendizaje más pertinentes.

Es en el *antes*, cuando entran en confluencia los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica de las maestras en formación, sumado a los referentes teóricos

que configuran y permean la comprensión sobre los fenómenos que se dan en el aula (el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación, la comprensión de la discapacidad, las dinámicas contextuales y las necesidades de la población), que entran en juego y ponen a prueba la capacidad de planificación del acto educativo.

Una vez que se logra dicha identificación y se propone un plan de acción para intervenir, viene el “*durante*”, es decir, la etapa de implementación e interacción en pleno dentro del aula es el momento en el que las maestras en formación ponen a prueba con la población toda la planeación diseñada. En esta etapa es importante superar el activismo en que se cae a veces, cuando lo único que se hace es ligar actividades una tras otra sin una intención o sentido coherente.

En el caso de este proyecto de grado, el centro de la propuesta pedagógica tuvo que ver con el fortalecimiento de las habilidades de la conducta adaptativa de los participantes del Centro Renacer, razón por la cual, fue relevante ir más allá del conocimiento académico, para asumir una enseñanza para la vida, de habilidades necesarias para su día a día. Cabe mencionar que, el proceso de investigación e interacción en el aula amplió la idea sobre que las habilidades no solo se enseñan, sino que aprendan a usarlas en contexto, en los momentos adecuados y las formas que más se adecúen a los participantes.

Por esta razón, la reflexión pedagógica es una constante durante la interacción en el aula, especialmente porque al mirar la pertinencia del acto educativo en relación con las necesidades de la población, es posible pensarse en estrategias tanto pedagógicas como didácticas que más se ajusten a ello. Esta reflexión posibilita un alto en el camino, para evidenciar los avances de la población y la efectividad de los métodos de enseñanza, considerando la necesidad de cambiarlos o introducir nuevas estrategias o en últimas, hacer cambios sustanciales en la planeación con tal de responder a la población y sus procesos de aprendizaje.

Hacia el final del acto educativo, el “*después*” tiene que ver con la importancia de la evaluación en el acto educativo, ya que, en muchas ocasiones, la formación en la práctica se centra en la interacción dentro del aula, en los procesos de planeación, elaboración de material y la intervención con la población, dejando a un lado los procesos de evaluación, que debido a la falta de tiempo no se realiza o se realiza una vez en todo el semestre.

Evidentemente, esta situación trae implicaciones en el acto educativo, porque se minimizan las oportunidades de reconocer los factores que influyen en el sujeto (tales como las barreras y los facilitadores), y el impacto que tienen las intervenciones que realizan las educadoras especiales, es por ello que, ante la pregunta de “¿qué se logró?” existen dificultades grandes para dar cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos inicialmente.

Esta resulta ser una reflexión y un llamado de atención hacia la formación de los maestros, que conlleven a un proceso integral en el que se tenga en cuenta todos los elementos y componentes del acto educativo, desde la planeación hasta la implementación y la evaluación tanto de la formación de los estudiantes (en este caso participantes) y de la misma práctica pedagógica.

A partir la elaboración de estas reflexiones pedagógicas, se evidencia la necesidad y la importancia de abrir espacios de práctica pedagógica desde la licenciatura, en contextos como el centro renacer, que se configuran como escenarios complejos por las características de la población que atienden y las dinámicas propias de la vida institucionalizada.

Este tipo de contextos, permiten la reflexión constante sobre el rol del educador especial de manera transversal en el acto educativo, ya que, al centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el fortalecimiento de las habilidades, más allá de los conocimientos disciplinarios impartidos en la escuela, se puede asumir nuevos retos pedagógicos y didácticos frente al desarrollo integral de los sujetos.

En línea con esto, se logra resignificar el derecho a la educación que tienen las personas que se encuentran institucionalizadas, el cual se ve condicionado al estar bajo una medida de protección legal, es allí donde el educador especial se piensa en las necesidades de los sujetos y en el fortalecimiento de las habilidades que posee con la finalidad de brindarles las herramientas necesarias para su desarrollo integral en su vida.

7.3. ¿Qué sigue a continuación?

En este apartado se presentan las proyecciones y recomendaciones que da el grupo investigador luego de la implementación del proyecto de aula, la herramienta pedagógica,

la experiencia en el contexto y la revisión teórica. Algunas de ellas están orientadas directamente a la institución, mientras que otras son de carácter general, enfocadas al abordaje a la discapacidad intelectual.

- Al interior del Centro de Protección Renacer se hace necesario la comprensión de los procesos de aprendizaje y fortalecimiento de las habilidades de la conducta adaptativa de manera individual y colectiva por parte de los profesionales ya que esto determina el desenvolvimiento en su vida cotidiana y la disminución de uso de apoyos.
- Es necesario ampliar la concepción que se tiene sobre el cuidado especialmente de aquellas personas que requieren mayores niveles de apoyo, esto porque el cuidado puede abarcar no solo la protección sino la formación de la persona, más allá de lo académico, desde la formación para la vida. Las personas con Discapacidad Intelectual no son eternos niños y necesitan adquirir el repertorio de habilidades para desenvolverse en su vida diaria y en otros contextos.
- Es fundamental analizar las barreras y los facilitadores que brinda el contexto, con el fin de modificar las prácticas que dificultan en mayor o menor medida el desenvolvimiento en la vida de los participantes y que permea directamente el progreso y la adquisición de las habilidades de la conducta adaptativa.
- Es pertinente que se trabaje el fortalecimiento de la conducta adaptativa y el desarrollo integral del sujeto con discapacidad intelectual no solamente en las instituciones de carácter social o formal, sino que en todos los contextos donde se encuentra, ya que esto aportará e incidirá de manera positiva a su desarrollo y en su desenvolvimiento en la vida diaria. adquiriendo procesos de autonomía e independencia.
- Es necesario que se promuevan políticas públicas que permitan la validación del desarrollo de las habilidades de las personas con D.I que requieren apoyos extensos y generalizados, los cuales se encuentran institucionalizados en centros de protección (como es en el caso del Centro Renacer), con el fin de validar los conocimientos como en la educación formal.

II. Referencias bibliográficas

- AAIDD. (2011). Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistema de apoyos. (11th ed.). (Miguel Ángel Verdugo, trad.) Madrid: Alianza Editorial
- Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2016). Proyecto 1113: “Por una ciudad incluyente y sin barreras”. Ficha de estadística Básica de Inversión Distrital EBI-D. Bogotá D. C. Banco Distrital de Programas y Proyectos. Recuperado de http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1.3_proc_direc_estrategico/04082016_1113_Por_una_ciudad_incluyente_y_sin_barreras.pdf
- Arias, J., Villasís, M., & Mirando, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio [Ebook] (2nd ed., pp. 202,206). México. Recuperado de <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/viewFile/181/273>
- Arráez, M., Calles, J. & Moreno, L. (2006) Hermenéutica: una actividad interpretativa, Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Bunge, M. (2007). La investigación científica. México, Siglo XXI.
- Campos y Covarrubias, G. & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmai VII (13) pp. 45 - 60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>
- Carrillo, M. (2012) Inteligencia, conducta adaptativa y calidad de vida. Interacciones explicativas de la discapacidad intelectual y la intervención optimizadora. [Tesis doctoral] Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/19576301.pdf>
- Carrillo, T. (2001) El proyecto pedagógico de aula. Revista Venezolana de educación. Mérida-Venezuela. Vol. 5, pp. 333-337. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Centeno, D (2006) La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. Recuperado de <http://journals.copmadrid.org/pi/archivos/100009.pdf>
- Cerda, H. (2001). El proyecto de aula: El aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Enciso C., (2013). Paradigma de la hermenéutica, la investigación cualitativa, recuperado de: <https://prezi.com/3idx6un3nezq/el-paradigma-hermeneutico-la-investigacion-cualitativa/>
- Flores Ochoa, (2005; 1994) Pedagogía del conocimiento. Colombia: McGrawHill. 2ª ed.
- García, F. (2001). Modelo ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- Krause, A., Román, F., Esparza, Y., Novoa, M., Salinas, P., Toledo, F., & Vallejos, A. (2016). Caracterización de la conducta adaptativa en escolares con y sin discapacidad intelectual de la región de la Araucanía. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Vol. 12 (1), pp. 27-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67945904002>
- Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 de la República de Colombia, Bogotá D. C., 8 de noviembre de 2006. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Martínez, L. (2007) La observación y diario de campo en la definición de un tema de investigación. Universidad Los Libertadores, pp.74-80. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicion-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Medina, M., & Pérez, M. (2016). Empleo, Conducta Adaptativa y Discapacidad Intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 1 (1), pp. 225-233. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776026>
- MEN (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a participantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Monroy, L. (2017). La conducta adaptativa del espectro del autista. Instituto Universitario de integración comunidad Salamanca. Recuperado de https://gredos.usal.es/jsui/bitstream/10366/137513/1/INICO_MonroyPerezL.pdf
- Montero, D. & Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. Scielo, Estudios Pedagógicos XXXVII, N°2: pp,345-361 Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art21.pdf>
- Muñoz, M. (2008, septiembre). Grupos de desarrollo personal de jóvenes con discapacidad intelectual pertenecientes a un hogar de protección. Revista académica. Vol. 34. pp. 39 – 55. Universidad Católica de Maule. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.pedagogica.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b75c3c08-0acf-4267-8d9b-85a50d2a9e63%40sdc-v-sessmgr01>
- Parker M., (2010) La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. Psicología Cultural. Cali: Universidad del Valle. Recuperado de: <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>
- Peredo, R. (2016, junio) Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. RIP: Reflexiones en Psicología. Vol. 15, pp. 101 – 122. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf
- Pérez J. & Merino M. (2012). Definición de hermenéutica recuperado de: <https://definicion.de/hermeneutica/>
- Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L. & Castrillón, J. (2004) Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y módulo. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

- SDIS (s. f. A). ¿Quiénes somos? Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Página web Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/entidad/integracion-social/quienes-somos>
- SDIS (s. f. B). ¿Qué hacemos? Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Página web Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/entidad/integracion-social/que-hacemos>
- SDIS. (2011). Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2008 – 2012. Bogotá Positiva: Para vivir mejor. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Recuperado de <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/noticias/Informe%20relacion%20gestion%20proyectos.pdf>
- SDIS. (2015). Proyecto 721: Atención Integral a Personas con Discapacidad, Familias, Cuidadores y Cuidadoras - Cerrando Brechas. Bogotá Humana. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Recuperado de http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1.3_proc_directivo/11062015_721_FORMULACION_ACTUALIZADA_MARZO_2015.pdf
- SDIS. (2018) Lineamiento Técnico Centro Renacer (Presentación de PowerPoint. Documento institucional). Secretaría Distrital de Integración Social. Dirección Poblacional.
- Universidad Pedagógica Nacional (2001) Línea de investigación pedagogía y didáctica.
- Valencia, V. (s. f.). Revisión documental en el proceso de investigación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>

III. Apéndices

Apéndice A 1

Codificación de Diarios de Campo (semestre 2018-2)

Diario de campo		Autora	
<i>Número</i>	<i>Fecha</i>	<i>Nombre</i>	<i>Código asignado</i>
D1	06.09.18	Ana	A1
D2	13.09.18	Angie	A2
D3	19.09.18	Catherine	C1
D4	26.09.18	Daniela	Da1
D5	11.10.18	Dayana	Da2
D6	03/04.04.19	Karen	K1
		Luisa	L1
		Zully	Z1

Apéndice A 2*Codificación de Bitácoras (semestres 2019-1 y 2019-2)*

Bitácoras	Fecha	Semestre	Actividades
B1	5 de junio	2019-1	Micro
B2	12 de junio	2019-1	Micro
B3	13 de junio	2019-1	Macro: Circo
B4	19 de junio	2019-1	Macro: Videos 3C
B5	17 de julio	2019-1	Macro: Habilidades
B6	18 de julio	2019-1	Macro: Aeróbicos y cine
B7	11 - 12 de septiembre	2019-2	Micro
B8	18 - 19 de septiembre	2019-2	Micro
B9	25 - 26 de septiembre	2019-2	Micro

Apéndice A 3*Codificación de Planeaciones Micro (semestres 2019-1 y 2019-2)*

Código	Fecha	Habilidades	Implementación			
			Nivel I	Nivel II	Nivel IIIA	Nivel IIIC
P1	27 - 28 de marzo	X	X	X	X	X
P2	3 de abril	X		X		X
P3	4 de abril	X		X		X
P4	10 de abril	X	X	X	X	X
P5	24 de abril	X				
P6	22 de mayo			X		
P7	5 de junio	X	X	X	X	
P8	12 de junio	X		X	X	X
P10	19 de junio	X	X			X
P11	11 de septiembre	X	X	X	X	X
P12	18 de septiembre		X	X	X	
P13	19 de septiembre	X	X	X		X
P14	26 de septiembre	X	X	X	X	X

Apéndice A 4*Codificación de Planeaciones Macro (semestres 2018-2 y 2019-1)*

Código	Fecha	Semestre	Actividad	Grupo
Pro1	31 de octubre	2018-2	Los años 80	Habilidades e iniciales
Pro2	29 de noviembre	2018-2	Navidad	Todos
Pro3	30 de abril	2019-1	Divercip	Todos
Pro4	13 de junio	2019-1	Circo	Todos
Pro5	17 de julio	2019-1	Estimulación sensorial	Habilidades e iniciales
	18 de julio	2019-1	Aeróbicos y cine	Población universo
Pro6	12 de septiembre	2019-2	Mural de bienvenida	Todos

Apéndice A 5

Codificación de categorías de análisis: Conducta Adaptativa

Conducta adaptativa	Habilidad	Código
	Lenguaje	L
Conceptuales	Lectura y escritura	LE
	Autocontrol	AC
	Interpersonales	IP
Sociales	Responsabilidad	R
	Autoestima	AE
	Credulidad	C
	Seguimiento instruccional	SI
	Alimentación	A
Prácticas	Movilidad	M
	Cuidado de la salud	CS
	Entornos seguros	ES
	Higiene personal	HP

Apéndice B 1

Formato de diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
FECHA:	
DOCENTE EN FORMACIÓN:	
DOCENTE ASESOR:	
NIVEL:	
DIMENSIÓN SALUD	
DIAGNÓSTICO	MEDICACIÓN
APOYOS	PATOLOGIAS ASOCIADAS
NUTRICIÓN	
BIENESTAR	
EMOCIONAL	SOCIAL

- Diario de campo: Dimensión habilidades intelectuales

Categorías: Dispositivos básicos de aprendizaje, resolución de problemas, razonamiento, pensamiento abstracto y funciones ejecutivas

- Diario de campo: Dimensión conducta adaptativa

Categorías: Habilidades conceptuales, habilidades sociales y habilidades prácticas

Apéndice B 2

Formato diario de campo

Diario de campo

Fecha:

Docente en formación:

Docente Asesor:

Descripción del nivel

Nivel observado:

Profesionales acompañados

Descripción

Reflexión

Puntos a considerar en la siguiente intervención

Puntos a mantener en la siguiente intervención

Referencias

Apéndice B 3

Formato diario de campo

Docente en formación:

Grupo o población:

Asignatura o situación:

Fecha:

DIARIO PEDAGÓGICO

Descripción del nivel

- *Nivel observado*
- *Profesionales acompañados*
- *Tiempos de acompañamiento*
- *Observaciones adicionales*

Intervención: a nivel metodológico

- *Dificultades y fortalezas identificadas*
- *Posibles causas*

- *Cambios que se podrían introducir*
- *Aspectos a mantener y/o fortalecer*

Intervención: a nivel pedagógico

- *Descripción de la sesión*
- *Relación con los objetivos planteados*
- *Experiencia y relación con la teoría*

Bibliografía

Apéndice B 4*Formato de planeación*

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA
FECHA: MAESTRO TITULAR: MAESTRAS EN FORMACIÓN: TEMA:
OBJETIVOS
GENERAL: ESPECIFICOS:
A QUIÉN VA DIRIGIDA LA ACTIVIDAD
Taller: Características de los Estudiantes:
PROPUESTA DE LA ACTIVIDAD
Van a describir ¿qué, ¿cómo y para qué proponen su actividad?
MATERIALES
EVALUACIÓN

Apéndice B 5

Formato de planeación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE
PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN ESPECIAL

Fecha:
Docentes en formación:
Docente a cargo:
Tema:

Propósito de formación

Objetivos

Objetivo general

Objetivos específicos

Caracterización de la población

Metodología

- *Cronograma*
 - Actividad #
 - ¿Qué se va a hacer?
 - Horario:
- *Descripción de la actividad*
 - Cómo se va a hacer? (Paso a paso)
 - Para qué se va a hacer? (Propósito)
 - Observaciones adicionales
- *Recursos*
 - Talento humano
 - Materiales
 - Dispositivos
 - Espacios

Evaluación

- *Indicador inicial*
- *Indicador procesual*
- *Indicador final*

Anticipación de la siguiente sesión

- *Actividad # 6*
- *¿Qué se va a hacer?*
- *Horario:*

Apéndice C 1

Matriz de contenido: Conducta adaptativa

Participantes	Conceptuales			Análisis por participante
	Lenguaje (L)	Lectura y escritura (LE)	Autocontrol (AC)	
Participante 1				
Participante 2				
Análisis por habilidades				

Participantes	Sociales					Análisis por participante
	Interpersonales (IP)	Responsabilidad (R)	Autoestima (AE)	Credulidad (C)	Seguimiento instruccional (SI)	
Participante 1						
Participante 2						
Análisis por habilidades						

Participantes	Prácticas					Análisis por participante
	Alimentación (A)	Movilidad (M)	Cuidado de la salud (CS)	Entornos seguros (ES)	Higiene personal (HP)	
Participante 1						
Participante 2						
Análisis por habilidades						

Apéndice C 2

Matriz de contenido: Pedagogía

Bitácoras	Pedagogía					
	Sujeto		Contexto		Mediación	
	Fortalezas	Dificultades	Barreras	Facilitadores	EE en formación	Profesionales
B1						
B2						
B3						
B4						
B5						
B6						
B7						
B8						
B9						
Análisis						

Apéndice C 3

Matriz de contenido: Didáctica

Planeación	Intención pedagógica			Implementación			Observaciones adicionales
	Anticipación	Justificación	Actividades	Acción	Tiempos - Espacio	Materiales	
P1							
P2							
P3							
P4							
P5							
P6							
P7							
P8							
P9							
P10							
P11							
P12							
P13							
P14							
Pro1							
Pro2							
Pro3							
Pro4							
Pro5							
Análisis							