



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Facultad de Educación Especial y Pedagogía
Escuela Educación Especial y Social

Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciado (a)

En

Educación Especial

Tesis

Influencia de las Prácticas Educativas Transformadoras en el Desempeño
Académico de Niños con Discapacidad Intelectual

Presentado por:

Mendoza, Nelsa Cédula:6-725-1579

Asesora:

Profesora: Katherin Escobar

Panamá, 2025

DEDICATORIA

A mi hijo, Ferjad Jahed, con la fe y la esperanza de que siempre luche por sus sueños y metas, y que jamás deje de creer en sí mismo. Eres mi tesoro más preciado, y la razón por la cual cada esfuerzo valió la pena.

A mí, reconociendo todo el esfuerzo y el sacrificio en este camino. Comprendí que cada paso en la vida es importante y que, aunque el camino sea difícil siempre vale la pena luchar. Espero seguir creciendo y aprendiendo para ser un ejemplo.

Esperamos que este trabajo inspire a nunca rendirse y perseguir sus sueños.

Nelsa

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi agradecimiento, primeramente, a Dios que ha hecho posible la realización de esta tesis a través de su guía de su fortaleza, la cual me ha permitido superar desafíos y cumplir esta meta.

Agradezco profundamente a mi madre: Yamileth Alonso, por su invaluable apoyo, por motivarme a seguir adelante en cada momento difícil de este proceso, más que todo por confiar en mí y enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia, eres un pilar importante en mi vida.

A mi hijo, Ferjad Jahed, por recordarme cada día la razón por la cual lucho siendo tu felicidad mi mayor motivación.

Finalmente, agradezco a todos aquellos que de alguna manera hicieron parte de este logro tan importante en mi vida.

Nelsa

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito analizar la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico de niños con discapacidad intelectual en el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) de Las Tablas. El estudio reconoce que estos estudiantes requieren procesos pedagógicos diferenciados, ajustados a sus ritmos de aprendizaje, potencialidades y necesidades específicas. Por ello, se considera esencial implementar enfoques innovadores que permitan avanzar más allá de los métodos tradicionales y favorezcan experiencias inclusivas y significativas. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo descriptivo, orientado a comprender las dinámicas educativas y la manera en que las prácticas transformadoras influyen en la participación y el desempeño académico. Este enfoque permitió analizar no solo los resultados observables, sino también los procesos, interacciones y estrategias que emergen dentro del aula. Mediante la observación participante, entrevistas y revisión documental se obtuvo una comprensión amplia del trabajo docente y de cómo los estudiantes construyen sus experiencias de aprendizaje. Los hallazgos destacan la aplicación de prácticas centradas en la individualización de la enseñanza, el uso de materiales adaptados, la mediación afectiva y la promoción de la participación. Asimismo, se identificaron estrategias basadas en el aprendizaje multisensorial, la estructuración visual y el modelado, las cuales fortalecen la autonomía y aumentan la motivación del estudiante. En conjunto, estas prácticas evidencian un compromiso docente orientado a crear ambientes accesibles, flexibles y emocionalmente seguros, aspectos fundamentales para potenciar el aprendizaje en niños con discapacidad intelectual. Estos elementos contribuyen a un progreso académico más sólido y sostenible integral.

Palabras clave: discapacidad intelectual, prácticas educativas, desarrollo académico, inclusión, transformación pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the influence of transformative educational practices on the academic development of children with intellectual disabilities at the Panamanian Institute for Special Education (IPHE) in Las Tablas. The study recognizes that these students require differentiated pedagogical processes, adjusted to their learning rhythms, potentialities, and specific needs. Therefore, it is considered essential to implement innovative approaches that move beyond traditional methods and promote inclusive and meaningful learning experiences. The research was conducted within a descriptive qualitative approach aimed at understanding educational dynamics and the ways in which transformative practices influence students' participation and academic performance. This approach allowed for the analysis of not only observable results but also the processes, interactions, and strategies that emerge within the classroom. Through participant observation, interviews, and document review, a broad understanding was achieved regarding teachers' work and how students construct their learning experiences. The findings highlight the application of practices focused on individualized instruction, the use of adapted materials, affective mediation, and the promotion of active participation. Likewise, strategies based on multisensory learning, visual structuring, and modeling were identified, all of which strengthen students' autonomy and increase their motivation. Altogether, these practices demonstrate a teaching commitment to creating accessible, flexible, and emotionally safe environments, which are fundamental elements for enhancing learning in children with intellectual disabilities. These components contribute to more solid, sustainable, and holistic academic progress.

Keywords: intellectual disability, educational practices, academic development, inclusion, pedagogical transformation.

CONTENIDO GENERAL

	Páginas
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.1. Planteamiento del problema	17
1.1.1 El problema de investigación	17
1.2. Justificación	20
1.3. Objetivos	20
1.3.1. Objetivo general	20
1.3.2. Objetivos específicos	20
1.4. Tipos de investigación	21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Educación inclusiva y discapacidad intelectual	23
2.1.1. Concepto y principios de la educación inclusiva	24
2.1.2. Equidad, accesibilidad, participación y calidad.	27
2.1.3. Normativa internacional y nacional (UNESCO,	30
2.2. Discapacidad intelectual: definición y características	31
2.3. Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual	32
2.4. Prácticas educativas transformadoras	33
2.5. Características de las prácticas educativas transformadoras	35
2.6. Rol del docente en la transformación educativa	37
2.7. Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual.	38
2.8. Recursos didácticos accesibles y apoyo especializado	40
2.9. Desempeño académico y su relación con el contexto educativo	41
2.10. Relación entre prácticas educativas transformadoras y el desempeño académico	43

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Fase I: Selección y descripción del escenario, población, participantes y cómo fueron elegidos	46
3.2. Fase II: Descripción de las variables a evaluar	47
3.3. Fase III: Descripción de los instrumentos y/o técnicas de recolección de datos	48
3.4. Fases IV: Procedimiento	48
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
4.1. Entrevista	51
4.2. Observación	74
CONCLUSIONES	105
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA	111
ANEXOS	123
ÍNDICE DE TABLAS	153

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación inclusiva enfrenta el desafío de atender de manera efectiva a estudiantes con discapacidad intelectual, garantizando su participación plena en el aprendizaje y su desarrollo integral. Estos niños presentan limitaciones cognitivas que requieren estrategias pedagógicas adaptadas, capaces de potenciar sus habilidades, fomentar su autonomía, motivación y mejorar su rendimiento académico. Sin embargo, en muchas instituciones educativas, las metodologías tradicionales no logran responder a estas necesidades, generando barreras para el aprendizaje y limitando la inclusión en el aula regular.

Las prácticas educativas transformadoras se presentan como un enfoque innovador que busca modificar la enseñanza tradicional mediante metodologías centradas en el estudiante, participación activa, aprendizaje cooperativo y el uso de recursos lúdicos y tecnológicos adaptados. Estas estrategias permiten que los estudiantes con discapacidad intelectual desarrollen no solo competencias académicas, sino también habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y confianza en sí mismos, contribuyendo significativamente a su desempeño académico. En este sentido, la investigación se estructura en varios capítulos:

El presente estudio tiene como objetivo analizar la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desempeño académico de los niños con discapacidad intelectual, considerando factores contextuales como el apoyo familiar, los recursos educativos disponibles y el acompañamiento docente. La investigación busca generar evidencia científica que respalde la implementación

de estrategias inclusivas efectivas y orientadas a mejorar la calidad educativa de manera integral.

En el Capítulo I, se aborda el planteamiento del problema, la justificación de la investigación, los objetivos, las hipótesis y las variables de estudio, estableciendo el marco conceptual que fundamenta la investigación.

En el Capítulo II, se desarrolla el marco teórico, revisando la literatura científica reciente sobre discapacidad intelectual, prácticas educativas transformadoras, estrategias inclusivas y evidencia sobre su impacto en el desempeño académico.

En el Capítulo III, se describe la metodología de la investigación, incluyendo el tipo y diseño del estudio, población y muestra, variables de estudio, instrumentos de recolección de datos, procedimiento de intervención y técnicas de análisis de la información.

El Capítulo IV, presenta el análisis y discusión de los resultados, interpretando los hallazgos en relación con los objetivos planteados, comparándolos con estudios previos y evaluando la efectividad de las prácticas educativas transformadoras en el desempeño académico de los estudiantes.

Finalmente, se incluyen las conclusiones, donde se sintetizan los principales hallazgos de la investigación; las limitaciones, que reconocen los factores que pudieron afectar los resultados; las recomendaciones, orientadas a docentes y autoridades educativas para mejorar la práctica inclusiva; las referencias bibliográficas, que respaldan el marco teórico y metodológico; y los anexos, con instrumentos, guías y recursos utilizados durante el estudio.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema:

A nivel internacional, las revisiones recientes y artículos de síntesis señalan que la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas transformadoras, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje activo, la co-enseñanza, las intervenciones multisensoriales y el uso de tecnologías adaptativas, pueden mejorar la participación y ciertos indicadores de aprendizaje en estudiantes con discapacidad, siempre que se implementen con formación docente y apoyos adecuados. Estas revisiones sistemáticas también destacan tanto los avances como las limitaciones de la evidencia disponible, debido a la heterogeneidad de los estudios, la escasez de ensayos controlados aleatorizados y la falta de instrumentos de medición adaptados, lo que demanda investigaciones más rigurosas centradas específicamente en la discapacidad intelectual (Hornby, 2024; Woolfson et al., 2024).

En Grecia, Strogilos et al. (2017) desarrollaron el estudio comprendiendo el desarrollo de la instrucción diferenciada para estudiantes con y sin discapacidad en aulas con co-enseñanza, con el propósito de identificar cómo los docentes aplican estrategias diferenciadas en entornos inclusivos. A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas y observaciones, concluyeron que muchos maestros aún interpretan la diferenciación como una respuesta individual y no como parte de un enfoque pedagógico integral, subrayando la necesidad de promover una visión compartida de la inclusión escolar.

A nivel global, la UNESCO (2019) ha señalado que la educación inclusiva constituye un eje fundamental para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, que busca garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos antes del año 2030.

En este marco, Marulanda Páez y Sánchez Vallejo (2021) plantean que el principal desafío radica en fortalecer la formación docente para atender a estudiantes con discapacidad, proponiendo un modelo formativo basado en la reflexión crítica y los vínculos afectivos que favorezcan la transformación de las prácticas pedagógicas.

En América Latina, diversos estudios evidencian avances y retos en la implementación de prácticas inclusivas y transformadoras. Según Bachfischer et al. (2023) y UNESCO (2024), persisten barreras estructurales como la escasez de recursos, desigualdad territorial y limitada formación de docentes en estrategias inclusivas. En este contexto, la inclusión y la innovación pedagógica dependen de la capacidad institucional para adaptar los currículos y crear entornos colaborativos.

En Ecuador, Albán y Naranjo (2020) destacan que desde 2010 se promueve la educación inclusiva para integrar a estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada al sistema educativo formal. Aunque existen marcos legales que respaldan este derecho, su implementación práctica enfrenta desafíos asociados a la falta de preparación docente. Asimismo, Ortiz et al. (2025) evidenciaron una asociación significativa entre diversidad, inclusión y rendimiento académico, aunque señalaron que parte del estudiantado aún muestra resistencia a las políticas inclusivas, lo que indica la necesidad de fortalecer dichas prácticas en todos los niveles.

Según Vélez y Pazmiño (2020) realizaron un estudio correlacional en la Unidad Educativa Dr. César Delgado Lucas, aplicando cuestionarios a 45 docentes y hallando una correlación positiva, aunque débil entre inclusión educativa y mecanismos de integración del alumnado, lo que confirma la presencia del enfoque inclusivo pero la necesidad de fortalecerlo.

Por su parte, Román Meléndez, Pérez Navío y Medina Rivilla (2021) efectuaron una revisión documental en países latinoamericanos e iberoamericanos, concluyendo que la formación docente es un pilar esencial para transformar la práctica pedagógica y reducir las barreras al aprendizaje mediante propuestas innovadoras.

En México, investigaciones como la de Zhizhko (2020) identifican que, pese a las políticas de inclusión vigentes, subsisten deficiencias notorias en la atención a niños con necesidades educativas especiales (NEE), derivadas de la falta de colaboración entre docentes y especialistas, así como de la escasa participación familiar. De igual forma, Sevilla Santo, Martín Pavón y Jenaro Río (2018) analizaron las percepciones de docentes de Yucatán, México, y encontraron que las actitudes hacia la educación inclusiva tienden a mejorar cuando se asocian directamente con estudiantes con NEE, aunque dependen de variables personales y profesionales.

Desde una perspectiva más amplia, De la Cruz Flores (2017) reflexiona sobre la equidad educativa en la región, destacando que la equidad debe concebirse como un proceso dinámico que trasciende la cobertura escolar y se orienta hacia la calidad y la justicia social, condiciones necesarias para consolidar prácticas transformadoras y sostenibles en los sistemas educativos latinoamericanos.

En el caso panameño, diversos estudios han abordado la inclusión educativa y sus desafíos en el contexto nacional. González y Numar (2021) investigaron las Prácticas inclusivas en centros educativos oficiales de Panamá, identificando que muchos docentes carecen de herramientas metodológicas específicas y que persisten barreras actitudinales frente a la discapacidad intelectual. Concluyeron que es necesario fortalecer la capacitación docente y dotar de recursos técnicos a las escuelas para mejorar la implementación de estrategias inclusivas.

Asimismo, Gómez y Arango (2022), en su estudio Educación inclusiva en Panamá: Avances y desafíos en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual, evaluaron la aplicación de políticas inclusivas mediante un enfoque mixto con 120 docentes. Los resultados indicaron que, a pesar de los esfuerzos institucionales, las prácticas inclusivas en el aula son aún limitadas y poco adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes.

El Estudio Diagnóstico sobre la Educación Inclusiva en Panamá del Centro de Investigación Educativa (CIEDU, 2020) reveló que cerca del 15 % de los estudiantes presenta necesidades educativas especiales; sin embargo, menos del 30 % de los centros escolares cuenta con personal especializado para atenderlos y solo el 8 % dispone de un gabinete psicopedagógico. Además, el informe destaca que apenas el 35 % de las escuelas son accesibles para estudiantes en silla de ruedas, lo cual evidencia serias limitaciones en infraestructura y recursos humanos, afectando directamente la calidad de la educación inclusiva.

En general, aunque Panamá ha avanzado en el reconocimiento normativo del derecho a la inclusión, las brechas entre las políticas y la práctica educativa aún son amplias, lo que hace necesario generar evidencias locales sobre la efectividad de las prácticas transformadoras en el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad intelectual.

A nivel local, en distintos centros educativos panameños se han desarrollado investigaciones y proyectos universitarios orientados a fortalecer la inclusión educativa y la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Entre ellos se destacan estudios publicados en revistas universitarias nacionales (Universidad de Panamá, UMECIT, Universidad Especializada de las Américas), que documentan experiencias exitosas de intervención como programas de danza inclusiva, proyectos de integración familiar y actividades de aprendizaje colaborativo en aulas regulares.

Estas experiencias muestran esfuerzos valiosos, pero dispersos con escasa evaluación sistemática del impacto en el desempeño académico. Las investigaciones locales coinciden en la necesidad de consolidar redes institucionales, fortalecer la formación de docentes y aplicar metodologías transformadoras que promuevan la equidad y la participación plena de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esta base empírica local constituye un referente importante para el presente estudio, ya que proporciona antecedentes, instrumentos y vínculos institucionales que pueden aprovecharse para contextualizar y aplicar la investigación.

La situación actual a nivel internacional, diversos informes destacan que los estudiantes con discapacidad enfrentan barreras muy significativas para acceder, permanecer y completar sus estudios. Según el UNESCO Institute for Statistics (UIS), en un análisis de 49 países, los adolescentes con discapacidad tenían una tasa de finalización de la educación secundaria inferior del 36 %, en comparación con el 53 % de sus pares sin discapacidad.

Asimismo, se estima que en países de ingresos bajos y medianos aproximadamente el 40 % de los niños con discapacidad en edad primaria están fuera del sistema educativo, y en secundaria inferior esta cifra puede alcanzar el 55 % (.). Estos hallazgos evidencian que, a escala global, la inclusión educativa todavía encuentra obstáculos importantes en acceso y permanencia para este grupo.

En la región de América Latina y el Caribe se reportan retos estructurales considerables. De acuerdo con datos del (UNESCO, 2020) para la región, se estima que 19,1 millones de niños tienen algún tipo de discapacidad y que, de ellos, aproximadamente siete de cada diez en edad escolar no asisten a la escuela.

Además, señala que los adolescentes con discapacidad tenían una probabilidad 10 puntos porcentuales menor de asistir a la escuela en comparación con sus pares sin discapacidad. Estas cifras indican que la exclusión educativa persiste en la región, lo cual afecta la implementación de prácticas transformadoras para mejorar el desempeño académico de estudiantes con discapacidad intelectual.

En el contexto nacional de Panamá, las estadísticas también reflejan desafíos importantes. Según el reporte situacional elaborado por la Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU, 2020), se registraron 19 543 estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema educativo nacional, de los cuales 3 093 eran hombres y 1 963 mujeres en escuelas regulares, y 14 487 (9 180 hombres y 5 307 mujeres) en otras modalidades.

Por otro lado, UNICEF Panamá estima que uno de cada cuatro adolescentes con discapacidad no asiste a la escuela, frente a uno de cada diez sin discapacidad. Estas estadísticas evidencian la brecha entre el reconocimiento normativo de la educación inclusiva y su materialización en la práctica.

Finalmente, a nivel local, en el ámbito específico de comunidades o instituciones educativas panameñas los datos muestran carencias en cobertura y adaptaciones especializadas. Por ejemplo, en Panamá se estima que aproximadamente el 8 % de la población presenta alguna discapacidad, con mayores tasas en comunidades rurales que urbanas. Aunque la cifra total de estudiantes con discapacidad intelectual no está frecuentemente desagregada por institución, este tipo de datos internos y micro contextuales son claves para diseñar intervenciones que atiendan la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desempeño académico de estos estudiantes.

1.1.1. Problema de investigación

- ¿Cuál es la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico de niños con discapacidad intelectual en el IPHE, Las Tablas?
- ¿Qué tipo de prácticas educativas se están aplicando actualmente con niños con discapacidad intelectual en aulas inclusivas?
- ¿Cómo contribuyen las prácticas transformadoras identificadas al proceso de aprendizaje y participación académica de estos estudiantes?
- ¿Qué estrategias pedagógicas pueden proponerse para fortalecer el desarrollo académico de los niños con discapacidad intelectual desde un enfoque transformador?

1.2. Justificación

La presente investigación se sustenta en la urgente necesidad de atender las marcadas desigualdades educativas que persisten en Panamá respecto a la atención de niños con discapacidad intelectual, particularmente en el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), sede de Las Tablas. Si bien en las últimas décadas se han generado avances normativos y discursivos en torno a la inclusión educativa, la realidad muestra que aún existen limitaciones estructurales y pedagógicas que dificultan el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad.

Este panorama hace evidente la necesidad de investigar, analizar y transformar las prácticas educativas aplicadas en contextos donde la discapacidad intelectual constituye un desafío cotidiano. Es indispensable comprender cómo la implementación de prácticas educativas transformadoras puede influir de manera significativa en el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad intelectual. Dichas prácticas, fundamentadas en teorías críticas y participativas, buscan superar los modelos homogeneizadores que han caracterizado históricamente a la educación y, en su lugar, plantean la necesidad de promover entornos de aprendizaje reflexivos, activos y centrados en las potencialidades de cada estudiante.

En el caso particular del IPHE de Las Tablas, el contexto geográfico, económico y social plantea condiciones específicas que hacen aún más urgente el diseño de propuestas educativas ajustadas a la realidad del entorno. La región, caracterizada por la coexistencia de comunidades rurales y urbanas, con distintos niveles de acceso a recursos educativos y tecnológicos, requiere de estrategias que no solo atiendan la diversidad, sino que también sean sostenibles, pertinentes y culturalmente sensibles. En este sentido, la investigación adquiere relevancia, ya que busca proporcionar una base sólida para la adaptación de metodologías inclusivas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y al mismo tiempo fortalezcan las competencias profesionales del cuerpo docente.

Los beneficiarios directos de este estudio serán los propios estudiantes con discapacidad intelectual, quienes podrían experimentar mejoras significativas en su rendimiento académico, en su participación en el proceso educativo y en el desarrollo de su autonomía personal. Una educación que se adapte a sus características individuales no solo les permitirá alcanzar mayores logros académicos, sino también fortalecer sus habilidades sociales, comunicativas y prácticas, lo que repercutirá de manera positiva en su inclusión social y en la mejora de su calidad de vida.

De igual forma, los docentes constituyen un grupo clave de beneficiarios, dado que este estudio puede ofrecerles recursos pedagógicos y estrategias didácticas innovadoras que les permitan enfrentar con mayor seguridad los retos de la inclusión educativa. A través de la investigación se pretende generar orientaciones metodológicas que fortalezcan su práctica profesional, promoviendo una actitud crítica, reflexiva y comprometida con la diversidad, lo cual resulta esencial en el marco de una educación inclusiva de calidad.

En el plano institucional, los hallazgos de esta investigación aportarán elementos fundamentales para la toma de decisiones y la planificación estratégica. La información obtenida podrá servir como insumo para diseñar políticas y programas educativos que respondan de manera coherente a los principios de equidad, inclusión y calidad establecidos en la normativa nacional e internacional. Además, contribuirá a posicionar al IPHE como una institución de referencia en la promoción de buenas prácticas inclusivas, generando un impacto positivo no solo en su comunidad inmediata, sino también como modelo replicable en otras regiones del país.

En un marco más amplio, esta investigación tiene el potencial de fortalecer los compromisos del Estado panameño en relación con los tratados internacionales ratificados, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2019), que promueve la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación inclusiva en todos los niveles. De esta manera, la pertinencia de este estudio trasciende lo local, ya que se alinea con los objetivos globales de desarrollo sostenible (ODS 4: Educación de calidad), contribuyendo a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones individuales.

Este estudio radica en la necesidad de transformar el panorama actual de la educación inclusiva en Panamá, respondiendo a las demandas de los estudiantes con discapacidad intelectual, sus familias y los docentes. Se trata de una investigación relevante en lo social, pedagógico e institucional, que permitirá generar propuestas innovadoras y contextualizadas, orientadas a garantizar el derecho a la educación de este grupo poblacional históricamente marginado. Por tanto, su desarrollo se convierte en un aporte fundamental tanto para el fortalecimiento de la práctica docente como para el avance hacia una sociedad más justa, inclusiva y equitativa.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general:

- Analizar la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico de niños con discapacidad intelectual en el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), sede Las Tablas.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las prácticas educativas actualmente aplicadas en aulas inclusivas con estudiantes que presentan discapacidad intelectual en el IPHE, Las Tablas.
- Describir de qué manera las prácticas educativas transformadoras contribuyen al proceso de aprendizaje y a la participación académica de los estudiantes con discapacidad intelectual.

- Proponer estrategias pedagógicas desde un enfoque transformador que fortalezcan el desarrollo académico de los niños con discapacidad intelectual en el contexto de educación inclusiva.

1.4. Diseño y/o tipo de investigación

El presente estudio se enmarca en un diseño de investigación cualitativo, este enfoque permite comprender e interpretar fenómenos sociales en su contexto natural, centrándose en las experiencias y significados que los participantes atribuyen a sus realidades (Flick, U., 2018, 23).

El diseño no experimental implica que no se manipulan deliberadamente las variables independientes; en su lugar, se observan los fenómenos tal como ocurren en su entorno natural para analizarlos posteriormente. (Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P., 2014, p.23).

Por otro lado, Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P., (2014), La investigación descriptiva busca caracterizar y detallar fenómenos, situaciones o procesos, proporcionando una imagen precisa y detallada de los aspectos relevantes del objeto de estudio (p.130).

CAPÍTULO II

CAPTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Educación inclusiva y discapacidad intelectual

Los niños con discapacidad intelectual representan uno de los grupos más numerosos que han sido incluidos en los procesos educativos formales, esto ha generado un reto para la comunidad educativa, generando cambios de pensamiento y actuación en pro de garantizar las mejores condiciones de aprendizaje (Romero, H., Romero C. y Quintero, M.,2023).

Continuando en la misma línea, Rey, Caminos, García, Cabrera y Dosouto, (2019) definen, la discapacidad intelectual como una “de las condiciones personales que pueden presentar los estudiantes y que les genera mayores dificultades de aprendizaje, debido a que sus capacidades intelectuales se sitúan por debajo del promedio” (p.78). Por esta razón, sus necesidades educativas se consideran especiales.

Esto se debe, en gran medida, a la capacitación limitada de los docentes en adaptaciones curriculares y en la aplicación de estrategias metodológicas inclusivas. Como resultado, muchas veces los docentes implementan procesos estandarizados de enseñanza que no consideran las características y necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo que limita su aprendizaje y desarrollo académico (Morales et al., 2019). Además, la educación inclusiva no solo busca la integración física de los estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas regulares, sino que también persigue su participación activa y significativa en todas las actividades de aprendizaje.

Para lograrlo, es fundamental implementar estrategias pedagógicas adaptadas, como el aprendizaje cooperativo, las actividades multisensoriales, el uso de recursos tecnológicos inclusivos y la planificación de actividades basadas en competencias (García y Torres, 2021).

Diversos estudios han demostrado que la aplicación de estas estrategias transformadoras permite a los estudiantes con discapacidad intelectual mejorar su desempeño académico, así como desarrollar habilidades socioemocionales, autonomía, motivación y confianza en sí mismos (Rodríguez y Pérez, 2022). La formación continua de los docentes, combinada con la colaboración de las familias y el uso de recursos educativos adecuados, constituye un factor determinante para garantizar que la inclusión educativa sea efectiva y sostenible.

Por lo tanto, la inclusión de niños con discapacidad intelectual en la educación formal no solo representa un derecho fundamental, sino también una oportunidad para transformar la práctica pedagógica, promoviendo un entorno educativo más equitativo y centrado en las necesidades individuales de cada estudiante.

2.1.1. Concepto y principios de la educación inclusiva

Por otra parte, Pérez et al. (2024) mencionan que uno de los factores cruciales que incide en la inclusión de los estudiantes con discapacidad es la percepción y el sentir de los docentes. Estos sujetos son una parte principal, como actores, en el proceso educativo. La formación de los docentes para abordar la diversidad en el aula, especialmente cuando se trata de alumnos con discapacidad, es fundamental para lograr una educación inclusiva real.

Para Cobeñas (2020) sostiene que:

Persisten barreras estructurales y actitudinales significativas que limitan el acceso equitativo a la educación para las personas con discapacidad. Entre ellas destacan la falta de accesibilidad física en los centros educativos, la inadecuación de los materiales didácticos, así como la discriminación y los prejuicios sociales que restringen la participación plena de estos estudiantes. Asimismo, el autor señala que, aun cuando los niños con discapacidad son incorporados a instituciones regulares, con frecuencia lo hacen en sistemas educativos no inclusivos, donde prevalece la segregación y se les ofrece una educación de menor calidad (Cobeñas, 2020, p. 15).

Desde una perspectiva analítica, esta afirmación revela que la problemática de la inclusión educativa no se reduce únicamente a la matrícula o la presencia física de los estudiantes con discapacidad en las aulas, sino que implica una transformación profunda del modelo pedagógico y de las prácticas educativas. Las dificultades señaladas por Cobeñas evidencian la necesidad de promover prácticas educativas transformadoras, centradas en la equidad, la accesibilidad y la eliminación de barreras tanto físicas como simbólicas. En este sentido, la inclusión real requiere un cambio de paradigma donde la diversidad sea comprendida como una oportunidad de aprendizaje y no como una limitación, permitiendo que los estudiantes con discapacidad intelectual alcancen un desempeño académico acorde con sus potencialidades.

Por otro lado, La UNESCO (2021) considera la exclusión, una problemática real de nuestra sociedad. Siendo la exclusión educativa una realidad en los destinos países de América Latina. No solo significa niños no escolarizados sino, falta de bienestar social y protección a las situaciones vulnerables.

De igual forma, Clavijo, R., y Bautista, M. (2020) realizan una revisión global que conceptualiza la educación inclusiva en un marco interseccional, indicando que debe garantizar acceso, participación y aprendizaje para todos los estudiantes, “sin importar sus diferencias”, entendiendo que la desigualdad educativa surge cuando los entornos no se adaptan a la diversidad.

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental en los sistemas educativos modernos, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o discapacidades. Sin embargo, la eficacia de las políticas actuales de educación inclusiva sigue siendo objeto de debate (Smith, M, Akwue, O, Marazzo, J., Williams, L, Fishon, E., Downer, A., Josh, M. y Muhammad, L.,2025).

Es decir, que la inclusión educativa hoy se entiende cada vez más como un derecho humano fundamental que va más allá de la mera integración física de estudiantes con necesidades especiales, implicando su plena participación y aprendizaje significativo en contextos escolares ordinarios.

Según Calderón A., y Echeita, S. (2022) afirman que este derecho debe garantizarse para todos, sin excepción, eliminando barreras pedagógicas, sociales y culturales que impiden la igualdad real. Por su parte, Hernández, S., Kramarczuk V., y Etscheidt, A., (2023) conceptualizan la educación inclusiva en un marco interseccional, en el que la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes sean considerados sin importar sus diferencias o condicionamientos personales.

Estudios recientes como el de Smith et al. (2025) respaldan que, aunque las políticas se han encaminado a aumentar el acceso, persisten desafíos como la limitada capacitación docente, adaptaciones curriculares escasas y recursos insuficientes que limitan el ejercicio pleno de la inclusión educativa. (p.23)

2.1.2. Equidad, accesibilidad, participación y calidad

El compromiso con una educación inclusiva orienta nuestra reflexión hacia el diseño de escuelas y experiencias de aprendizaje que anticipen un futuro aún incierto, pero que nos desafía a replantear nuestras prácticas educativas. Para que estas sean verdaderamente inclusivas, deben estar disponibles para todos, en cualquier lugar y en todo momento. En este marco, lo esencial dentro de la escuela inclusiva no es únicamente la atención al alumnado, sino la capacidad del centro educativo para responder a la diversidad, colocando el énfasis en el contexto y no en las limitaciones individuales.

La educación inclusiva debe fundamentarse en los principios de accesibilidad universal en sus diferentes dimensiones: física, sensorial, cognitiva y emocional. En consecuencia, es imprescindible adoptar intervenciones educativas adecuadas, efectivas y eficientes que garanticen el éxito escolar de todo el alumnado. Entre estas dimensiones, la accesibilidad física es la más reconocida y visible, y suele ser la primera que se menciona cuando se aborda el tema de la accesibilidad (Villaescusa, M., 2022).

Al abordar el tema de las barreras físicas, suele asociarse de manera inmediata con la discapacidad motriz, como en el caso de usuarios de sillas de ruedas o de personas con movilidad reducida. No obstante, la accesibilidad física abarca un espectro mucho más amplio y resulta igualmente esencial para estudiantes que presentan dificultades en la motricidad fina, tales como la escritura, el manejo del ratón, la coordinación óculo-manual o el uso de herramientas que requieren precisión, así como para aquellos que enfrentan limitaciones temporales, producto de una fractura o una inmovilización.

En este sentido, el conocimiento de las características del grupo se convierte en un elemento clave para el diseño de contextos accesibles, considerando que aquello que resulta imprescindible para algunos estudiantes puede ser beneficioso para el conjunto del alumnado.

La accesibilidad física no se limita al ingreso a los espacios escolares, sino que está estrechamente vinculada con la posibilidad de garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje en igualdad de condiciones. Desde una perspectiva integral, también comprende la superación de barreras relacionadas con factores económicos o de salud que, en determinadas circunstancias, pueden impedir o dificultar la asistencia y el aprovechamiento académico (Villaescusa, M., 2022).

De manera complementaria, la accesibilidad sensorial busca garantizar que toda la comunidad educativa tenga acceso a la información necesaria a través de los sentidos, apoyándose en tecnologías de asistencia como lectores de pantalla, subtítulo, pictogramas o funciones de accesibilidad incorporadas en dispositivos móviles y ordenadores. Estas herramientas no solo están destinadas a personas con discapacidad visual o auditiva, sino que también pueden ser útiles para cualquier estudiante en situaciones específicas.

En cuanto a la accesibilidad cognitiva, esta se orienta a que los entornos, procesos y recursos educativos sean comprensibles y utilizables por todos los estudiantes. Su implementación se concreta mediante estrategias como la lectura fácil, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, los pictogramas y otros apoyos, tanto humanos como tecnológicos. En la actualidad, también resulta imprescindible considerar los entornos virtuales de aprendizaje como parte de los escenarios habituales, asegurando que sean comprensibles, participativos y promotores del aprendizaje autónomo.

Para ello, es necesario atender a los estándares internacionales de accesibilidad digital (W3C), de modo que los principios de accesibilidad universal se apliquen tanto en los espacios físicos como en los digitales (Villaescusa, M., 2022).

El acceso a la educación requiere, en primer lugar, la eliminación de toda forma de discriminación normativa que impida, limite o restrinja el derecho de los individuos a recibir educación. No se pretende con esto negar la existencia de normas que regulen el acceso educativo ni su función de establecer ciertas clasificaciones; de hecho, la mayoría de las regulaciones realizan algún tipo de categorización. Sin embargo, la obligación de eliminar toda discriminación normativa implica analizar cuidadosamente las razones o, en algunos casos, la falta de justificación que sustentan dichas clasificaciones, con el fin de garantizar un acceso equitativo y sin restricciones.

El derecho a la educación se fundamenta en las cuatro “A”: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, estableciendo que los Estados tienen la obligación principal de garantizar su cumplimiento. No obstante, diversos informes evidencian que la desigualdad sigue siendo un problema persistente en el ámbito educativo de la región (Ronconi, L., 2018).

Para abordar estas situaciones, resulta esencial precisar las responsabilidades estatales desde una perspectiva de igualdad sustantiva o “igualdad real de oportunidades”, lo que implica que la garantía de acceso trascienda la igualdad formal y se traduzca en inclusión efectiva, de manera que todos los individuos puedan recibir educación dentro del sistema bajo condiciones que aseguren su participación plena.

En este marco, el presente trabajo se centra en la accesibilidad como componente del derecho a la educación, con el propósito de identificar el alcance de las obligaciones concretas de los Estados respecto al acceso educativo y de visibilizar cómo deben abordarse y resolverse las frecuentes situaciones de desigualdad, muchas de las cuales han sido objeto de reclamos administrativos y judiciales (Ronconi, L., 2018).

2.1.3. Normativa internacional y nacional (UNESCO, Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, legislación panameña).

El marco normativo que orienta la inclusión educativa y la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad se fundamenta en compromisos internacionales y en regulaciones nacionales que garantizan el respeto a los derechos humanos y la igualdad de condiciones. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha establecido principios orientados a la educación inclusiva como un derecho humano fundamental.

A través de declaraciones como la Declaración de Salamanca (1994) y la Agenda Educación 2030 (ODS 4), se promueve una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todas las personas, sin discriminación. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006): Ratificada por Panamá en 2007, esta convención establece obligaciones a los Estados Partes para garantizar la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Reconoce el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles, el acceso al trabajo, la salud, la accesibilidad universal y la no discriminación.

Ley N.º 42 de 1999: Constituye la base legal panameña en materia de equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, asegurando el acceso a educación, trabajo, salud, cultura y recreación.

Ley N.º 15 de 31 de mayo de 2016: Reforma la Ley 42 de 1999 y fortalece el marco jurídico al establecer sanciones por incumplimiento, garantizar la accesibilidad universal (infraestructuras, transporte, comunicación, tecnologías) y promover la inclusión laboral mediante cuotas en instituciones públicas y privadas.

2.2. Discapacidad intelectual: definición y características

La definición de la discapacidad intelectual ha resultado compleja, debido a la gran heterogeneidad que presentan las personas en cuanto a su origen, pronóstico y nivel de funcionamiento. Se trata, por tanto, de un concepto dinámico y en permanente revisión, influido tanto por los avances en el conocimiento científico sobre la discapacidad y sus síndromes, como por las percepciones y valoraciones que la sociedad mantiene al respecto.

La discapacidad intelectual, también denominada trastorno del desarrollo intelectual, se clasifica en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) como un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa. El funcionamiento intelectual incluye habilidades como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia.

Este concepto está estrechamente vinculado a la inteligencia, considerada una de las construcciones más complejas en psicología debido a la multiplicidad de definiciones existentes, lo que evidencia la diversidad de enfoques teóricos en torno a su naturaleza. En general, la inteligencia se entiende como la capacidad de adaptación al entorno, la cual puede manifestarse de forma activa cuando el individuo modifica las condiciones o de forma pasiva cuando las asimila, distinción que resulta clave para diferenciar entre inteligencia, comportamiento inteligente y su medición.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, los Estados tienen la responsabilidad de reducir las desigualdades que enfrentan las personas con discapacidad, especialmente en materia de salud. En este marco, destacan la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que exige garantizar acceso a servicios sanitarios de igual calidad y condiciones que el resto de la población. La Organización Mundial de la Salud. (2021) que insta a los Estados miembros a proporcionar servicios de salud eficaces dentro de la cobertura universal, protección equitativa en emergencias y acceso igualitario a intervenciones intersectoriales de salud pública.

2.3. Necesidades educativas especiales asociadas

Las necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a la discapacidad intelectual requieren de adaptaciones pedagógicas específicas que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo. Una educación inclusiva debe partir del reconocimiento de que cada estudiante aprende de manera diferente, con ritmos, estilos y contextos particulares. En este sentido, se vuelve indispensable que los sistemas educativos diseñen y apliquen estrategias diferenciadas que consideren las características individuales y promuevan la participación plena de todos los estudiantes. (Mena-Chiluisa, L., y Alulima, L., 2021).

En la última década, la educación inclusiva ha avanzado de manera paulatina a nivel global, impulsada por políticas internacionales y nacionales orientadas a la protección de los derechos de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. La UNESCO (2019) resalta que, para lograr una educación inclusiva real, es fundamental que cada sistema educativo reconozca las diferencias individuales y se adapte a ellas, estableciendo medidas que atiendan de manera efectiva las necesidades de aprendizaje. Sin embargo, la práctica educativa aún enfrenta múltiples desafíos.

Por ejemplo, en varios países de la región, aunque se han implementado normativas que buscan garantizar la inclusión, en la práctica persisten barreras estructurales, contextuales y actitudinales que limitan la igualdad de oportunidades. En este contexto, se reconoce la existencia de barreras actitudinales, como prejuicios o falta de sensibilidad por parte de algunos docentes y compañeros, y barreras contextuales, relacionadas con la infraestructura inadecuada, la escasez de recursos tecnológicos accesibles y la falta de personal de apoyo especializado.

No obstante, también se identifican facilitadores que potencian la inclusión, como la implementación de tecnologías de apoyo, la formación docente en atención a la diversidad, el trabajo colaborativo con familias y profesionales de apoyo, y el desarrollo de metodologías activas centradas en el estudiante.

En síntesis, las NEE asociadas a la discapacidad intelectual exigen un compromiso institucional y social que trascienda las declaraciones normativas y se refleje en prácticas pedagógicas transformadoras. La inclusión no puede entenderse únicamente como acceso al sistema educativo, sino como la garantía de condiciones reales de participación, aprendizaje y permanencia, en donde las adaptaciones curriculares, los recursos accesibles y las actitudes inclusivas sean elementos centrales para asegurar que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar sus competencias y alcanzar una vida digna.

2.4. Prácticas educativas transformadoras

La pedagogía transformadora, desde el enfoque del aprendizaje activo, resulta esencial para promover un proceso educativo que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes. Esto implica asumir una perspectiva centrada en el estudiante como agente activo de su propio aprendizaje, capaz de construir conocimientos de manera significativa a partir de su interacción con el entorno.

Es necesario redescubrir al estudiante como un ser dinámico y promotor de aprendizajes, reconociendo su relación con el contexto en el que se desenvuelve y su noción proxémica del mismo (Pérez, G. y Iturralde, C., 2024). Valorar sus experiencias, saberes previos, intereses y necesidades permite estimular un proceso constructivo que genere aprendizajes verdaderamente significativos. A través de este enfoque, se logra un despertar educativo que trasciende la simple adquisición de conocimientos, transformándose en una experiencia que integra la lógica con la utilidad, y la reflexión dialógica con la trascendencia.

En el VII Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Innovagogía 2024, celebrado en formato online del 28 al 30 de mayo de 2024, constituyó un punto de encuentro clave para profesionales de la educación a nivel mundial. En el ámbito de la equidad social se abordaron problemáticas vinculadas con los conflictos y desigualdades, mientras que desde una perspectiva cognitiva se analizaron avances en neuroeducación y desarrollo cognitivo. Además, se puso especial énfasis en el fomento de competencias científicas y tecnológicas, consideradas esenciales en una sociedad en constante transformación

Gacitúa, B., Melo, G., Godoy, G., y Manghi, D., (2022) sostiene que:

Es posible analizar los contextos educativos e introducir el concepto de práctica educativa, entendido como una forma particular de práctica social desarrollada dentro de una institución educativa específica. La práctica educativa surge de la interacción y tensión entre las fuerzas que configuran la institución en cuestión. Las metas y transformaciones que persigue la comunidad educativa, o ciertos grupos dentro de ella, implican una comprensión amplia de lo social, en consonancia con los principios de la pedagogía crítica. En el marco latinoamericano y chileno, esta perspectiva se refleja en la acción de grupos situados que buscan modificar sus prácticas educativas con el propósito de transformar la sociedad. (p.56)

Es decir, que resalta que la práctica educativa es un fenómeno social dinámico, influido por las tensiones y objetivos de cada institución. En este sentido, no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que constituye un espacio donde se generan cambios y transformaciones colectivas. En el contexto latinoamericano, esta visión cobra mayor importancia al situar la educación como herramienta para enfrentar desigualdades.

2.5. Características de las prácticas educativas transformadoras

Las experiencias transformadoras son experiencias subjetivas de alto impacto emocional con una fuerte incidencia en el modo como las personas se comprenden y reconocen a sí mismas. Dentro de esta perspectiva teórica, diversos modelos han planteado conjuntos de prácticas fundamentales para la formación docente. La enseñanza de estas prácticas se organiza en torno a tres elementos clave que los formadores de docentes deben garantizar: representación, descomposición y aproximación de la práctica (Bogatić y Jevtić, 2025). La representación se refiere a las distintas formas en que la práctica se presenta a los principiantes, ya sea a través de modelos reales, vídeos o registros escritos. La descomposición implica la construcción de un lenguaje común que permita describir la práctica en segmentos y focalizar la atención en su implementación, mediante actividades como ensayos o simulaciones.

De manera complementaria, otra línea de investigación se centra en la identificación de prácticas esenciales y su incorporación a los programas de formación docente. Estos estudios han determinado dichas prácticas a partir de consultas con expertos (Grosser, C. y Neel, R.,2020). Asimismo, investigaciones de carácter empírico han analizado las prácticas implementadas por docentes expertos en sus aulas, con el fin de establecer cuáles resultan realmente significativas.

En la actualidad, los docentes enfrentan el desafío de promover en los estudiantes la expresión de su pensamiento y el seguimiento continuo de sus procesos de aprendizaje, lo que implica generar estrategias de monitoreo que favorezcan el desarrollo de la metacognición (Carmona, H., Clavijo, P., Espejo, M., Vanegas, A., Atehortúa, G., 2019). Este enfoque supone, a su vez, una transformación en la manera en que se establecen las relaciones entre docentes y estudiantes dentro del aula.

En este contexto, Venegas (2018) señala que el sistema educativo enfrenta transformaciones trascendentales a nivel mundial. Por una parte, los modelos de aprendizaje y las formas de acceso al conocimiento están siendo replanteados; por otra, el acelerado avance tecnológico, la automatización y la inteligencia artificial imponen desafíos significativos a las instituciones educativas.

A partir de lo expuesto, Cortés B., y Ortiz O., (2018) sostienen que la innovación educativa ha cobrado un papel central en las agendas y prioridades de los sistemas y políticas educativas, al punto de volverse omnipresente y, en ciertos discursos, casi omnipotente. Frente a ello, plantean la necesidad de reflexionar sobre el verdadero sentido de educar y cuestionar si el modelo tradicional responde a las demandas actuales de los estudiantes y de la sociedad. En este sentido, se hace imprescindible analizar si la escuela debe mantenerse en su forma actual, reformarse, transformarse o incluso, como sugieren algunos, dar paso a nuevas alternativas educativas.

La innovación, por lo tanto, exige un cambio de paradigma que incorpore el manejo de herramientas tecnológicas de última generación, el uso eficaz de los recursos existentes, la dotación de materiales e infraestructura adecuada, el diseño de nuevos currículos, así como la revisión de los procesos administrativos y de la filosofía de gestión.

Para alcanzar dichos cambios, resulta indispensable tanto la voluntad de las autoridades educativas como la disposición del recurso humano en cada institución, en especial del profesorado, que constituye el eje central en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esa misma línea, Castellano et al. (2021) sostienen que la innovación educativa constituye una vía para promover una docencia reflexiva, creativa y crítica en el campo disciplinar en el que se desempeña el docente. A partir de este principio surge un escenario de necesidad formativa que impulsa el aprendizaje a lo largo de la vida.

Lo cual implica que el docente debe asumirse como un aprendiz permanente, en constante adquisición de nuevas competencias que enriquecen su práctica pedagógica. Este proceso de transformación demanda, además, el abandono de paradigmas tradicionales considerados como verdades absolutas, para dar paso a perspectivas más abiertas que permitan identificar oportunidades antes no reconocidas.

2.6. Rol del docente

En la actualidad, los procesos pedagógicos innovadores, fruto de la creatividad de quienes participan en la labor educativa, se orientan a explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que respondan a las exigencias de un mundo cada vez más complejo y dinámico (Suárez, P., Vélez, M., y Londoño, V., 2018).

La educación tiene como propósito esencial articular los contenidos académicos con la formación integral de la persona, de manera que esta pueda participar en su entorno y comprender las realidades locales y globales desde una perspectiva crítica y reflexiva.

En este marco, resulta necesario replantear el rol de docentes, estudiantes y familias, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación trasciendan la simple transmisión y memorización de contenidos, orientándose hacia el desarrollo de competencias ciudadanas, laborales y cognitivas, así como a la construcción del conocimiento y al logro de aprendizajes significativos con aplicación en la vida cotidiana (Acevedo F., et al., 2017).

El contexto actual de la educación, marcado por el dinamismo social, la globalización, los sistemas políticos, los mercados, el capitalismo, las tradiciones religiosas y el avance tecnológico, se encuentra estrechamente vinculado con la formación, generando al mismo tiempo una amplia apertura y una intensa competencia educativa a nivel nacional e internacional. Ante esta realidad, las instituciones educativas están llamadas a responder mediante la actualización de sus planes de estudio, reconociendo que la esencia de la educación radica en ser un proceso de liberación (Freire, 1998; Ozouf, 2018).

En esta línea, Durkheim, (2017) señala que la organización de la sociedad se sustenta en el capital cultural, entendido como la herencia cultural transmitida en un espacio social específico. Dicho capital estructura la vida social en torno a valores particulares que determinan, en última instancia, su funcionamiento y jerarquización (p.54).

2.7. Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas orientadas a estudiantes con discapacidad intelectual deben centrarse en la individualización del aprendizaje, la accesibilidad curricular y la participación activa del alumno. Según González y García (2022), estas estrategias constituyen un conjunto de acciones planificadas que buscan eliminar barreras y promover aprendizajes significativos, basados en las potencialidades del estudiante más que en sus limitaciones.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como uno de los enfoques más efectivos, ya que permite diversificar las formas de representación, acción y expresión del conocimiento, garantizando el acceso equitativo a los contenidos (Echeita y Calderón, 2021).

Asimismo, las adaptaciones curriculares y el andamiaje instruccional favorecen el progreso académico al ajustar objetivos, procesos y productos según el ritmo y nivel de comprensión del estudiante (López, M., 2020). Estas adaptaciones deben acompañarse de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, que impulsa la interacción social y la construcción conjunta del conocimiento, y del uso de estrategias multisensoriales, que permiten consolidar aprendizajes mediante la estimulación visual, auditiva y táctil (Rodríguez y Pérez, 2022).

La evidencia demuestra que el uso de tecnologías educativas adaptadas y de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) facilita la comprensión y expresión de ideas, mejorando la participación y la autonomía en el aula (Gutiérrez y Hernández, 2023).

Además, el docente cumple un papel clave al ofrecer una enseñanza explícita, brindar retroalimentación constante y mantener altas expectativas respecto al potencial de cada estudiante. En este sentido, las prácticas educativas transformadoras se consolidan como un medio eficaz para fortalecer las competencias académicas y socioemocionales de los niños con discapacidad intelectual, promoviendo un aprendizaje significativo y equitativo (Romero, Quintero y Torres, 2023). Desde esta perspectiva, el rol docente adquiere una dimensión transformadora, al trascender la simple transmisión de contenidos y asumir una función mediadora, orientadora y reflexiva. El compromiso del educador en ofrecer enseñanza explícita, retroalimentación continua y altas expectativas genera un clima de confianza que potencia el esfuerzo y la motivación intrínseca del estudiante.

Por tanto, las prácticas educativas transformadoras se constituyen como el puente entre la teoría inclusiva y la realidad del aula, al integrar recursos tecnológicos, estrategias pedagógicas diversificadas y una visión humanista del aprendizaje. Dichas prácticas contribuyen no solo al fortalecimiento del desempeño académico, sino también al desarrollo de la autoestima, la resiliencia y la participación social de los niños con discapacidad intelectual.

2.8. Recursos y apoyos

Los recursos y apoyos son elementos esenciales para garantizar una educación inclusiva de calidad, ya que permiten que las estrategias pedagógicas sean sostenibles y efectivas. Según Clavijo y Bautista (2020), los recursos humanos, materiales y tecnológicos constituyen el soporte fundamental para la implementación de prácticas educativas inclusivas. En este contexto, la formación docente continua representa un factor determinante, puesto que muchos educadores carecen de preparación suficiente en adaptaciones curriculares y metodologías inclusivas, lo que dificulta la atención adecuada a las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual (Morales et al., 2019).

Los recursos humanos especializados, como orientadores, psicopedagogos y terapeutas del lenguaje, deben colaborar con el docente regular en el diseño e implementación del Plan Educativo Individualizado (PEI), garantizando una atención integral (Rodríguez, 2021). Asimismo, los recursos materiales, como pictogramas, regletas, tableros de comunicación, materiales manipulativos y guías visuales, favorecen la comprensión de los contenidos y la adquisición de aprendizajes funcionales. En cuanto a los recursos tecnológicos, el uso de tabletas con aplicaciones adaptadas, programas interactivos y herramientas de accesibilidad digital amplía las oportunidades de aprendizaje y comunicación (García y Torres, 2021).

Por otro lado, los apoyos organizacionales y familiares fortalecen el proceso educativo al promover la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad. Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia (2022) subrayan que la inclusión efectiva requiere políticas escolares claras, coordinación interinstitucional y compromiso ético de todos los actores educativos. En síntesis, los recursos y apoyos adecuados permiten reducir las brechas de aprendizaje y garantizar que los estudiantes con discapacidad intelectual participen plenamente en la vida escolar, desarrollando al máximo su potencial académico y personal.

2.9. Desempeño académico

El desempeño académico de los estudiantes con discapacidad intelectual se refiere al grado en que estos alcanzan resultados de aprendizaje en áreas como lectura, escritura, matemáticas y otras competencias curriculares-funcionales, evaluadas mediante pruebas adaptadas, observaciones sistemáticas o registros de progreso individual. Estudios recientes muestran que, aunque los niños con discapacidad intelectual pueden lograr progresos significativos cuando reciben apoyos adecuados, sus niveles de desempeño tienden a estar por debajo de los de sus pares sin discapacidad, especialmente en contextos de bajo recurso o sin adaptaciones curriculares. Por ejemplo, una revisión sistemática meta-analítica encontró que los estudiantes con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual presentaban habilidades académicas inferiores en comparación con otros grupos (Di Blasi et al., 2023).

Además, el desempeño de estudiantes con discapacidad intelectual está influido por variables contextuales como el estatus socioeconómico, el tipo de escolarización (inclusiva vs. especializada) y la implicación de los padres en el proceso educativo (Zawadzki et al., 2012).

Así pues, evaluar de manera rigurosa el desempeño académico de estos estudiantes exige considerar no solo los resultados cuantitativos, sino también la calidad de las adaptaciones, el entorno de aprendizaje y los apoyos que reciben. El desempeño académico ha sido tradicionalmente analizado en el ámbito educativo en estrecha relación con el rendimiento estudiantil, ya que cuando un alumno obtiene calificaciones bajas suele enfrentarse a consecuencias como la pérdida de asignaturas, la repetición del grado o incluso la deserción escolar.

No obstante, desde una perspectiva etimológica, Pérez y Merino (2021) explican que el término “desempeño” alude al acto y a la consecuencia de cumplir con una obligación, ejecutar una actividad o dedicarse a una tarea. En este sentido, el desempeño académico puede entenderse más allá de una simple medición de resultados, como un proceso conductual que engloba las acciones, actitudes y esfuerzos que el estudiante realiza de manera constante para alcanzar sus metas educativas, diferenciándose así del concepto de rendimiento, que se enfoca exclusivamente en los logros cuantificables.

Por consiguiente, la motivación constituye un elemento esencial en el desempeño académico, pues impulsa la adquisición y transferencia de conocimientos, así como el esfuerzo sostenido y la dedicación de los estudiantes. En el nivel de bachillerato, el interés y la disposición hacia el aprendizaje dependen, en gran medida, de la motivación intrínseca del estudiante, pero también del acompañamiento pedagógico del docente, quien mediante su metodología y estrategias de enseñanza puede despertar en el alumnado una actitud positiva frente al aprendizaje. La interacción entre ambos actores, docente y estudiante, resulta determinante, ya que la motivación no surge de manera aislada, sino dentro de un contexto relacional donde influyen factores emocionales, sociales y éticos (Triviño, R., y Zambrano, 2024).

2.10. Relación con prácticas transformadoras y el desempeño académico

Las prácticas educativas transformadoras, entendidas como metodologías centradas en el estudiante, que fomentan la participación activa, el aprendizaje cooperativo, el uso de recursos lúdicos y tecnológicos adaptados y la adaptación curricular, tienen una relación estrecha con el mejoramiento del desempeño académico de niños con discapacidad intelectual. Esto sugiere que, cuando la transformación pedagógica considera adaptaciones, apoyo docente y estrategias activas, puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de este grupo.

En consecuencia, es esencial que la investigación indague cómo las prácticas transformadoras específicas, como el diseño universal del aprendizaje (DUA), aprendizaje basado en proyectos adaptados, tecnologías de apoyo y co-enseñanza, contribuyen al desempeño académico, a fin de diseñar intervenciones efectivas y escalables en contextos de educación inclusiva (Di Blasi, et al., 2023).

En las últimas décadas, los sistemas educativos a nivel global han experimentado un proceso sostenido de transformación, impulsado por las demandas sociales, tecnológicas, culturales y políticas propias de las sociedades contemporáneas. Dicho proceso ha sido abordado desde diversos enfoques, entre ellos las políticas públicas, las reformas curriculares, la actualización de los marcos legales y la implementación de programas institucionales orientados a mejorar la calidad educativa (Murillo, 2022; UNESCO, 2021).

No obstante, existe un consenso creciente entre los teóricos e investigadores de la educación respecto a que el cambio educativo genuino no se produce únicamente en las estructuras administrativas o en los discursos normativos, sino que tiene lugar en el contexto cotidiano del aula. Es allí donde docentes y estudiantes construyen, negocian y transforman el conocimiento mediante sus prácticas pedagógicas (Bolívar, 2021).

En este sentido, dos componentes emergen como pilares fundamentales de una pedagogía transformadora con sentido social: la inclusión y la colaboración. La inclusión educativa se concibe no solo como el acceso al sistema escolar, sino como la participación activa, significativa y equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Este principio se erige como un imperativo ético y pedagógico esencial para la educación del siglo XXI. La UNESCO (2020) sostiene que un sistema educativo verdaderamente inclusivo es aquel que ajusta sus estructuras, recursos y prácticas para responder a la diversidad del alumnado, eliminando las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

Por su parte, la colaboración en el ámbito educativo se configura como una estrategia esencial para la mejora de los aprendizajes y la consolidación de comunidades de práctica sostenibles. En el aula, la colaboración entre los estudiantes fomenta el aprendizaje activo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades interpersonales. Desde la perspectiva docente, el trabajo colaborativo, a través de comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2019).

CAPÍTULO III

CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Fase I: Selección y descripción de los participantes

Escenario: La investigación se desarrollará en el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), sede Las Tablas, una institución pública dedicada a la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, particularmente aquellos con discapacidad intelectual.

Población: La población objeto de estudio está constituida:

- 20 estudiantes con discapacidad intelectual.
- 5 docentes.

Participantes: La muestra estará conformada por:

- 12 estudiantes con discapacidad intelectual, tomada de la población.
- 5 docentes.

Criterios de inclusión: Estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual, matriculados y activos en el IPHE en Las Tablas y los docentes con experiencia comprobada en la atención educativa de esta población.

Criterios de exclusión: Estudiantes que no cuenten con el consentimiento de sus padres o acudientes y participantes que, por razones médicas o conductuales, no puedan participar en las actividades del estudio.

Tipo de muestra: La selección se realizará mediante un muestreo intencionado, este muestreo, también conocido como muestreo de juicio o selectivo, es una técnica de muestreo no probabilístico muy utilizada en la investigación cualitativa (Hernández Ávila C., Carpio N., 2019)

3.2. Fase II: Descripción de las variables a evaluar

Variable independiente: Prácticas educativas transformadoras

- Definición conceptual: Según Carrillo y Flores (2021), las prácticas transformadoras en educación responden a una visión pedagógica crítica, participativa e inclusiva, donde el docente actúa como mediador y facilitador del cambio educativo, construyendo saberes con los estudiantes y no para ellos.
- Definición operacional: Esta variable se valorará mediante las entrevistas semiestructuradas a los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual. Se identificarán prácticas tales como:
 - Aplicación de estrategias didácticas diferenciadas
 - Uso de metodologías activas y participativas
 - Adaptación curricular y de materiales
 - Fomento de la autonomía del estudiante
 - Promoción del protagonismo estudiantil

Variable dependiente: Desempeño académico de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Definición conceptual: De acuerdo con Álvarez-Rivero y Guzmán-González (2020), el desarrollo académico en estudiantes con discapacidad intelectual debe

entenderse desde un enfoque de apoyo y personalización, valorando los logros individuales en contextos de aprendizaje inclusivos.

Definición operacional: La variable se validará mediante la observación en aula, tomando en cuenta ciertos criterios:

- Participación en las actividades de aprendizaje.
- Comprensión de instrucciones dadas por el docente.
- Realización autónoma de tareas escolares.
- Aplicación de conocimientos en actividades prácticas.
- Uso adecuado de recursos y materiales educativos.
- Nivel de logro en los objetivos de aprendizaje propuestos (individualizados).

3.3. Fase III: Descripción de los instrumentos y/o herramientas de recolección de datos

Para la presente investigación cualitativa, se emplearán los siguientes instrumentos:

- Entrevistas semiestructuradas a 5 docentes del IPHE, Las Tablas que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual.
- Observación a 15 estudiantes en el entorno escolar, enfocándose en las prácticas pedagógicas en el aula y la interacción docente-estudiante.

3.4. Fase IV: Procedimiento

El desarrollo de esta investigación se estructurará en cuatro etapas secuenciales que permitirán recolectar, analizar e interpretar los datos con rigurosidad y coherencia metodológica.

Etapa 1: Planeación y preparación del estudio

Etapa 2: Planteamiento del problema, los objetivos de la investigación.

Etapa 3: Metodología a utilizar

Etapa 4: Estructura del anteproyecto

Etapa 5: Revisión del anteproyecto

Etapa 6: Entrega del anteproyecto

Etapa 7: Sustentación del anteproyecto

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Entrevista a los docentes

Ítems 1. ¿Qué estrategias didácticas utiliza usted para atender las necesidades específicas de sus estudiantes con discapacidad intelectual?

Datos obtenidos

Docente 1: “Procuró adaptar los contenidos a su nivel de comprensión, utilizando material visual, pictogramas y objetos concretos. Se apoyo mucho en el aprendizaje por repetición y en actividades prácticas, porque noto que cuando los estudiantes manipulan y experimentan, logran comprender mejor. También utilizó refuerzo positivo para motivarlos.”

Docente 2: “Trabajo con rutinas diarias bien estructuradas y con apoyo visual, porque eso les da seguridad. Implemento estrategias lúdicas, especialmente juegos de roles, canciones y dramatizaciones. Además, divido las tareas en pasos pequeños y les brindo acompañamiento personalizado”.

Docente 3: “Utilizo la metodología del aprendizaje cooperativo, asignando a cada estudiante un rol dentro del grupo, lo que promueve la participación y la inclusión. También elaboro fichas adaptadas con menos texto y más imágenes, y realizo evaluaciones diferenciadas según las capacidades de cada estudiante.”

Docente 4: “Se enfocó en reforzar habilidades básicas a través de actividades funcionales que se relacionan con su vida diaria, como contar objetos reales, identificar colores, o reconocer letras en su entorno. Uso mucho el refuerzo verbal y las recompensas inmediatas cuando logran un objetivo.”

Docente 5: “Empleo estrategias multisensoriales: combinando lo visual, auditivo y kinestésico. Por ejemplo, uso música, movimientos corporales y materiales táctiles. También trabajo de la mano con la familia para reforzar en casa las actividades que realizamos en el aula.”

Análisis y discusión de los resultados

Los datos obtenidos muestran que los docentes aplican estrategias educativas adaptadas y diversificadas, con un enfoque centrado en las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad intelectual. Se observa que todos los docentes coinciden en la importancia de adaptar los contenidos al nivel de comprensión de los estudiantes, utilizando apoyos visuales, pictogramas, objetos concretos y materiales manipulativos (Docentes 1, 2 y 3). Esto evidencia que la inclusión en el aula requiere que los contenidos sean concretos, comprensibles y accesibles, alineándose con el objetivo específico 1, que busca identificar las prácticas educativas aplicadas en aulas inclusivas.

Asimismo, las estrategias implementadas muestran un fuerte énfasis en la motivación y el refuerzo positivo. Los docentes mencionan la utilización de recompensas inmediatas, refuerzo verbal y retroalimentación constante para mantener el interés y la participación de los estudiantes (Docentes 1, 4 y 5). Estas prácticas confirman la relevancia de las prácticas transformadoras y motivadoras en el desarrollo académico, como plantea el objetivo específico 2, ya que permiten que los estudiantes participen de manera constante, mejoren su comprensión y se involucren en tareas prácticas y significativas.

Se observa que los docentes emplean estrategias multisensoriales, cooperativas y funcionales, incluyendo actividades lúdicas, juegos de roles, dramatizaciones, música, movimientos corporales y tareas vinculadas a la vida diaria (Docentes 2, 3 y 5).

Estas estrategias favorecen no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo social, la autonomía y la aplicación práctica de los contenidos. Esto evidencia que la implementación de prácticas educativas adaptadas y diferenciadas influye directamente en el logro de los objetivos individualizados de los estudiantes con discapacidad intelectual, respondiendo de manera integral a la pregunta de investigación sobre cómo las prácticas educativas transformadoras impactan su desarrollo académico en el IPHE, Las Tablas.

Ítems 2. ¿De qué manera adapta sus metodologías de enseñanza para fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje?

Datos obtenidos

Docente 1: “Trato de que todas las clases sean participativas. Divido las actividades en pequeños pasos y las explico con apoyo visual. Permito que los estudiantes elijan materiales o tareas según sus intereses para que se sientan parte del proceso. También utilizo dinámicas de grupo donde todos puedan aportar, sin importar su nivel de habilidad.”

Docente 2: “Adapto las metodologías incluyendo juegos educativos, dramatizaciones y actividades de movimiento. Ellos aprenden mejor cuando se sienten involucrados físicamente. En lugar de dictar clases magistrales, los convierto en protagonistas mediante actividades prácticas y el uso de materiales manipulativos.”

Docente 3: “Implemento metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo por estaciones. Cada estudiante realiza tareas de acuerdo con sus posibilidades, pero todos contribuyen al mismo objetivo. Esto les da sentido de pertenencia y mejora su participación social dentro del grupo.”

Docente 4: “Fomento la participación activa creando ambientes de aprendizaje flexibles. Por ejemplo, si un estudiante tiene dificultad para expresarse verbalmente, le permito usar imágenes o gestos. También promuevo el trabajo en pares para que los compañeros se apoyen entre sí.”

Docente 5: “Modifico mis estrategias constantemente según la respuesta del grupo. Uso música, actividades sensoriales y tecnología interactiva como vídeos o juegos digitales. Busco que las clases sean variadas, con momentos de exploración, descubrimiento y expresión personal”.

Análisis y discusión

Los datos muestran que los docentes implementan metodologías adaptadas y activas para garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual en el proceso de aprendizaje. Se evidencia un enfoque centrado en la individualización y el respeto a los intereses de los estudiantes, mediante la división de tareas en pasos pequeños, el uso de apoyos visuales y la posibilidad de elección de materiales o actividades (Docente 1). Estas prácticas promueven un ambiente inclusivo y participativo, alineándose directamente con el objetivo específico 1, al identificar cómo se aplican estrategias inclusivas en el aula.

Asimismo, los docentes enfatizan el uso de estrategias lúdicas y multisensoriales, incluyendo dramatizaciones, juegos educativos, actividades de movimiento y materiales manipulativos (Docentes 2, 5). Este tipo de metodologías activas permite que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su aprendizaje, lo que fortalece la motivación, la atención y el interés por participar.

La incorporación de tecnología, música y actividades sensoriales también diversifica las experiencias de aprendizaje, favoreciendo la inclusión de estudiantes con distintos niveles de habilidad y capacidades cognitivas, tal como plantea el objetivo específico 2, sobre la contribución de prácticas transformadoras al aprendizaje y la participación académica.

Finalmente, los docentes fomentan la colaboración y el trabajo en grupo mediante dinámicas cooperativas, aprendizaje por estaciones y trabajo en pares (Docentes 3 y 4). Estas estrategias promueven la socialización, el sentido de pertenencia y la participación activa de cada estudiante, respetando sus capacidades individuales y potenciando sus logros. La evidencia indica que la adaptación de metodologías, combinando flexibilidad, refuerzos positivos y estrategias diferenciadas, impacta directamente en el desarrollo académico y social de los estudiantes, respondiendo a la pregunta de investigación sobre cómo las prácticas educativas transformadoras influyen en su aprendizaje y participación en el aula inclusiva.

Ítems 3. ¿Qué tipo de recursos o materiales educativos adapta o diseña para facilitar la comprensión de los contenidos?

Datos obtenidos

Docente 1: “Generalmente elaboro material visual con carteles grandes, imágenes coloridas y letras en tamaño grande. También uso tarjetas con dibujos y palabras sencillas para reforzar la lectura y la asociación. A veces confecciono juegos de mesa adaptados al tema, por ejemplo, loterías de números o letras, para que el aprendizaje sea más dinámico”.

Docente 2: “Adapto los textos reduciendo la cantidad de información y usando frases cortas. Preparo guías con pictogramas o secuencias de imágenes para explicar los pasos de una actividad. Además, utilizo objetos reales del entorno, porque a los estudiantes les ayuda ver y tocar lo que están aprendiendo”.

Docente 3: “Diseño cuadernos de trabajo personalizados con actividades más concretas. Si el tema es de ciencias, por ejemplo, incluyo recortes, dibujos y materiales para experimentar. También recorro a recursos digitales como vídeos y presentaciones con sonido e imágenes animadas, que captan mejor su atención”.

Docente 4: “Me gusta elaborar materiales con elementos reciclados: tapitas, palitos de helado, tapas de botellas o cajas, porque los estudiantes disfrutan manipularlos. Hacemos murales y carteles juntos para que se sientan parte del proceso. En lectura y matemáticas, empleo material concreto como fichas, números móviles y letras imantadas”.

Docente 5: “Uso una mezcla de recursos tradicionales y tecnológicos. Por ejemplo, preparo láminas con dibujos hechos por ellos mismos y las combino con aplicaciones educativas en la tableta. Las imágenes y los sonidos les ayudan a mantener la atención y comprender mejor lo que se enseña.”

Análisis y discusión

Los datos muestran que los docentes implementan una variedad de recursos y materiales educativos adaptados para facilitar la comprensión de los contenidos en estudiantes con discapacidad intelectual. Se observa que todos los docentes priorizan el uso de materiales visuales y concretos, como carteles grandes, imágenes coloridas, tarjetas con pictogramas, letras grandes, números móviles y objetos del entorno (Docentes 1, 2, 4).

Estos recursos permiten que los estudiantes asocien conceptos con elementos tangibles, favoreciendo la comprensión y la retención del aprendizaje, cumpliendo con el objetivo específico 1, que busca identificar las prácticas educativas aplicadas en aulas inclusivas.

Además, los docentes emplean estrategias multisensoriales y participativas mediante materiales manipulativos, reciclables, juegos de mesa adaptados, murales y cuadernos de trabajo personalizados (Docentes 1, 3, 4). Estas prácticas no solo facilitan la comprensión de los contenidos, sino que también fomentan la motivación, la exploración y la participación activa de los estudiantes, en concordancia con el objetivo específico 2, que analiza cómo las prácticas transformadoras contribuyen al aprendizaje y la participación académica. El uso de recursos variados permite que cada estudiante se involucre según sus capacidades, estimulando la autonomía progresiva y el aprendizaje significativo.

Se destaca que los docentes integran tecnología educativa y recursos digitales (Docentes 3 y 5) como vídeos, presentaciones animadas y aplicaciones interactivas. Estas herramientas captan la atención, facilitan la comprensión de contenidos complejos y permiten diversificar la enseñanza para atender las diferencias individuales.

Esto evidencia que el diseño y adaptación de recursos educativos es una estrategia transformadora que impacta directamente en el logro de objetivos individuales, favoreciendo que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido de manera práctica y significativa. Así, el uso de materiales adaptados contribuye de manera integral a responder la pregunta de investigación sobre la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Ítems 4. ¿Cómo promueve la autonomía y la toma de decisiones en sus estudiantes dentro del aula?

Datos obtenidos

Docente 1: “Intento que los estudiantes aprendan a tomar pequeñas decisiones en su rutina diaria, como escoger los materiales que van a usar o decidir con quién trabajar. Aunque parezcan cosas sencillas, eso les da confianza y los motiva a participar más. También los animo a que se esfuercen por terminar sus tareas sin depender tanto de mí”.

Docente 2: “Promuevo la autonomía dándoles responsabilidades dentro del aula, como repartir los útiles, organizar los rincones o limpiar la pizarra. Cada uno tiene un rol y sabe que su colaboración es importante. Además, cuando se equivocan, les enseño a corregirse sin frustrarse, para que aprendan a resolver por sí mismos”.

Docente 3: “Les enseño a planificar y seguir pasos, por ejemplo, cuando hacemos manualidades o experimentos. Les muestro el procedimiento y luego los dejo actuar con el menor apoyo posible. Si necesitan ayuda, primero les pido que piensen en una posible solución. Esto les permite confiar en sus propias decisiones”.

Docente 4: “Procuro no dar todas las respuestas, sino guiarlos con preguntas que los hagan pensar. También organizo actividades en las que puedan elegir el tema o la forma de presentarlo. Cuando sienten que sus decisiones cuentan, se involucran más y muestran mayor interés por aprender”.

Docente 5: “Trabajo mucho con rutinas y reglas claras para que sepan lo que deben hacer sin esperar instrucciones todo el tiempo. Por ejemplo, tienen un horario visual con sus actividades, y eso les ayuda a organizarse. También celebro los logros individuales, aunque sean pequeños, para reforzar su independencia”.

Análisis y discusión

Los resultados indican que los docentes implementan diversas estrategias para fomentar la autonomía y la capacidad de toma de decisiones en estudiantes con discapacidad intelectual. Se observa que se promueve la participación activa mediante pequeñas decisiones cotidianas, como escoger materiales, elegir compañeros de trabajo o definir cómo presentar una tarea (Docentes 1 y 4). Estas prácticas generan confianza y motivación en los estudiantes, fortaleciendo su sentido de pertenencia y responsabilidad dentro del aula. Esto se relaciona directamente con el objetivo específico 2, que busca describir cómo las prácticas educativas transformadoras contribuyen al aprendizaje y la participación académica.

Asimismo, los docentes incorporan roles y responsabilidades concretas dentro del aula, como organizar materiales, distribuir útiles o mantener los espacios limpios (Docente 2). Estas estrategias permiten que los estudiantes experimenten consecuencias positivas por sus acciones y desarrollen habilidades de resolución de problemas y autorregulación, promoviendo la independencia gradual. La implementación de planificación guiada y seguimiento de pasos en actividades prácticas, como manualidades o experimentos (Docente 3), evidencia que la autonomía se potencia cuando se combina apoyo estructurado con libertad progresiva, respetando las capacidades individuales de cada estudiante.

Los docentes utilizan rutinas claras y refuerzos positivos (Docente 5) para consolidar la independencia y reforzar logros, por pequeños que sean. La evidencia indica que estas estrategias no solo facilitan la autonomía en la ejecución de tareas, sino que también impactan en la participación académica y social, la confianza personal y la aplicación práctica de lo aprendido. En consecuencia, se confirma que la promoción de la autonomía mediante decisiones significativas es un componente esencial de las prácticas educativas transformadoras, respondiendo a la pregunta de investigación sobre cómo estas prácticas influyen en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes con discapacidad intelectual en el IPHE, Las Tablas.

Ítems 5. ¿Podría describir alguna experiencia en la que sus estudiantes hayan asumido un rol protagónico en una actividad o proyecto?

Datos obtenidos

Docente 1: “Recuerdo un proyecto sobre el cuidado del medio ambiente donde uno de mis estudiantes con discapacidad intelectual fue el encargado de dirigir la recolección de materiales reciclables. Él organizaba a sus compañeros, entregaba las bolsas y supervisaba que todo se hiciera correctamente. Fue muy bonito ver cómo el grupo lo respetaba y seguía sus indicaciones.”

Docente 2: “En una actividad de lectura, invité a los niños a dramatizar un cuento, y uno de mis estudiantes con discapacidad fue quien narró la historia con apoyo visual. Le costó al principio, pero se preparó muy bien. Durante la presentación, sus compañeros lo animaban y al final todos lo aplaudieron. Ese momento aumentó mucho su autoestima”.

Docente 3: “Durante una feria científica, trabajamos un proyecto sobre plantas. Mi estudiante con discapacidad fue el responsable de explicar cómo se sembraban las semillas. Practicamos varias veces con material concreto y cuando llegó el día de la feria, habló frente a los visitantes con mucha seguridad. Fue un logro enorme para él y para nosotros.”

Docente 4: “En clase de educación artística organizamos una exposición de dibujos. Uno de mis estudiantes con discapacidad fue quien eligió los colores y ayudó a montar los trabajos en el mural. Además, explicó el significado de su dibujo frente a todos. Ese día se mostró muy orgulloso, y el grupo lo reconoció por su esfuerzo.”

Docente 5: “Hicimos un proyecto sobre valores y convivencia, y decidí que uno de los estudiantes con discapacidad fuera el líder del grupo. Su tarea era recordar a los demás las normas de respeto y colaboración. Al principio necesitó guía, pero luego lo hacía solo. Fue gratificante ver cómo los demás lo escuchaban con atención”.

Análisis y discusión

Los datos muestran que los docentes fomentan activamente que los estudiantes con discapacidad intelectual asuman roles protagónicos en actividades y proyectos, lo cual fortalece su autoestima, sentido de pertenencia y participación activa en el aula. Se evidencia que los estudiantes pueden liderar tareas concretas, como organizar materiales reciclables, dirigir a sus compañeros o supervisar actividades grupales (Docente 1). Estas experiencias reflejan la importancia de las prácticas educativas transformadoras para generar oportunidades de liderazgo y protagonismo, cumpliendo con el objetivo específico 2, que busca describir cómo estas prácticas contribuyen al aprendizaje y participación académica.

Asimismo, los docentes reportan que los estudiantes participan en presentaciones y exposiciones donde asumen responsabilidades como narrar cuentos, explicar procedimientos en proyectos científicos o presentar trabajos artísticos (Docentes 2, 3 y 4). Estas situaciones permiten que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido, desarrollen habilidades comunicativas y sean reconocidos por sus pares, fomentando la autonomía, la confianza y la interacción social, aspectos esenciales del desarrollo académico y socioemocional. La preparación previa con apoyos visuales y materiales concretos evidencia la necesidad de estrategias diferenciadas que aseguren el éxito de cada estudiante.

Se observa que estas experiencias no solo benefician a los estudiantes protagonistas, sino también al grupo completo, ya que promueven colaboración, respeto y valoración de las capacidades individuales (Docente 5). El hecho de que los compañeros reconozcan y sigan las indicaciones de sus compañeros con discapacidad demuestra la efectividad de la inclusión y de las estrategias pedagógicas transformadoras. En consecuencia, permitir que los estudiantes asuman roles de liderazgo impacta directamente en su desarrollo académico, social y emocional, respondiendo a la pregunta de investigación sobre la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad intelectual en el IPHE, Las Tablas.

Ítems 6 ¿Qué desafíos enfrenta al aplicar estrategias diferenciadas o metodologías activas en el trabajo con esta población?

Datos obtenidos

Docente 1: “El principal reto es el tiempo. Las actividades adaptadas requieren más preparación y, en ocasiones, no alcanza la jornada para atender a todos como quisiera. Además, cuando hay muchos estudiantes en el aula, se complica brindar la atención individual que ellos necesitan”.

Docente 2: “A veces es difícil porque no todos los compañeros docentes comprenden la importancia de adaptar las estrategias. Falta mayor apoyo institucional y capacitación continua. Uno trata de hacer lo mejor posible, pero hay momentos en que se siente solo en el proceso”.

Docente 3: “Los materiales adaptados son escasos y muchas veces tenemos que elaborarlos nosotros mismos. Eso implica creatividad, pero también inversión de tiempo y recursos personales. Otro desafío es mantener la atención de los estudiantes, ya que algunos se distraen fácilmente”.

Docente 4: “Uno de los retos más grandes es lograr que todos los estudiantes participen sin que se sientan diferentes. Hay que equilibrar las actividades para que sean inclusivas, y eso requiere mucha planificación. También influye el apoyo de las familias, que no siempre es constante”.

Docente 5: “Me cuesta cuando los objetivos curriculares no se ajustan del todo a las capacidades del estudiante. A veces el sistema exige cumplir metas estandarizadas, y eso limita la flexibilidad para adaptar. También hace falta más acompañamiento de especialistas, como psicólogos o terapeutas”.

Análisis y discusión

Los resultados muestran que los docentes enfrentan diversos desafíos al implementar estrategias diferenciadas y metodologías activas con estudiantes con discapacidad intelectual. Uno de los principales obstáculos es la limitación de tiempo, ya que, las actividades adaptadas requieren planificación adicional y atención individualizada, lo que se complica cuando el número de estudiantes es elevado (Docente 1).

Esta situación afecta directamente la capacidad del docente para garantizar la participación equitativa y el seguimiento personalizado de cada estudiante, un aspecto clave vinculado al objetivo específico 1, que busca identificar las prácticas educativas actuales y su aplicabilidad en aulas inclusivas.

Otro desafío recurrente es la falta de recursos y apoyo institucional. Los docentes mencionan la escasez de materiales adaptados, la necesidad de elaborar recursos por cuenta propia, y la ausencia de capacitación continua o acompañamiento de especialistas (Docentes 2, 3 y 5). Estas limitaciones pueden dificultar la implementación de prácticas transformadoras que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante, afectando la calidad del aprendizaje y la participación académica, elementos directamente relacionados con el objetivo específico 2, que busca describir cómo las prácticas educativas influyen en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, se identifican desafíos de inclusión y coordinación con la familia, así como restricciones del currículo formal. Algunos docentes reportan dificultades para equilibrar actividades que incluyan a todos los estudiantes sin generar diferencias, y la falta de acompañamiento familiar puede limitar el refuerzo de los aprendizajes en casa (Docentes 4 y 5). Asimismo, los objetivos estandarizados del sistema educativo muchas veces restringen la flexibilidad necesaria para adaptar las metas al ritmo y capacidad de cada estudiante.

En conjunto, estas barreras evidencian la necesidad de fortalecer el apoyo institucional, recursos adaptativos y formación docente, para asegurar que las estrategias diferenciadas logren un impacto positivo en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes con discapacidad intelectual, respondiendo a la pregunta de investigación sobre la influencia de las prácticas educativas transformadoras en su aprendizaje.

Ítems 7 ¿Qué tipo de apoyo institucional o colaborativo considera necesario para fortalecer las prácticas educativas transformadoras en su aula?

Datos obtenidos

Docente 1: “Creo que sería muy útil contar con un equipo de apoyo permanente, como psicólogos, terapeutas del lenguaje o educadores especiales, que puedan orientarnos en la atención de cada estudiante. A veces uno se siente limitado porque no tiene toda la preparación técnica necesaria”.

Docente 2: “Considero que la institución debería promover más espacios de capacitación y talleres sobre estrategias inclusivas. No basta con la teoría; necesitamos compartir experiencias prácticas con otros docentes para aprender nuevas formas de enseñar”.

Docente 3: “Sería importante tener más acompañamiento por parte de la dirección y el Departamento de Orientación. Muchas veces el docente trabaja solo, y la colaboración entre todos los niveles podría facilitar la implementación de proyectos inclusivos”.

Docente 4: “Me gustaría que existiera una red de trabajo entre docentes, familias y especialistas. Si todos colaboramos, los avances de los estudiantes serían más evidentes. La comunicación con las familias es clave para reforzar lo que se hace en clase”.

Docente 5: “Necesitamos recursos actualizados y materiales adaptados. A veces queremos aplicar metodologías nuevas, pero no contamos con los medios tecnológicos ni con los materiales adecuados. También sería ideal tener espacios para planificar en equipo”.

Análisis y discusión

Los datos evidencian que los docentes perciben la necesidad de un apoyo institucional más estructurado y permanente para fortalecer las prácticas educativas transformadoras en aulas inclusivas. La falta de especialistas como psicólogos, terapeutas del lenguaje y educadores especiales limita la capacidad del docente para atender de manera individualizada a estudiantes con discapacidad intelectual (Docente 1). Este acompañamiento profesional permitiría no solo mejorar la atención directa, sino también enriquecer las estrategias pedagógicas aplicadas, apoyando los objetivos de aprendizaje y participación, tal como plantea el objetivo específico 2.

Asimismo, los docentes destacan la importancia de capacitación continua y espacios de colaboración entre colegas. Talleres prácticos, intercambios de experiencias y planificación conjunta permitirían desarrollar metodologías más inclusivas y adaptadas a las necesidades de cada estudiante (Docentes 2 y 3). Esto favorece la implementación de prácticas educativas transformadoras que promuevan la participación académica, la autonomía y la aplicación práctica de los conocimientos, en línea con la pregunta de investigación sobre la influencia de estas prácticas en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Finalmente, se evidencia la relevancia de trabajo colaborativo entre docentes, familias y especialistas, así como el acceso a recursos y materiales adaptados (Docentes 4 y 5). La coordinación con las familias refuerza los aprendizajes en contextos cotidianos y promueve la generalización de las competencias desarrolladas en el aula. Contar con medios tecnológicos y materiales didácticos adecuados facilita la aplicación de estrategias multisensoriales y metodologías activas, fortaleciendo la efectividad de la enseñanza inclusiva y respondiendo a los objetivos de garantizar participación, autonomía y aprendizaje significativo en estudiantes con discapacidad intelectual.

Ítems 8 ¿Cómo evalúa los avances académicos y personales de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Datos obtenidos

Docente 1: “Evalúo el progreso de cada estudiante de manera individual, comparando su desempeño actual con lo que podía hacer antes. No los mido con los mismos criterios que al resto del grupo. Me fijo más en los logros personales, la participación y el esfuerzo diario”.

Docente 2: “Uso observaciones continuas y registro los pequeños avances. No me centro solo en las notas, sino en cómo aplican lo aprendido en situaciones cotidianas. También tomo en cuenta la actitud, la autonomía y la capacidad de seguir instrucciones”.

Docente 3: “Trabajo con evaluaciones adaptadas, como actividades prácticas, dibujos, juegos o presentaciones orales. Lo importante es que puedan demostrar lo que saben de una forma que se ajuste a sus habilidades. Además, mantengo comunicación constante con las familias para valorar los cambios en casa.”

Docente 4: “Utilizo rúbricas sencillas y listas de cotejo que me permiten registrar los avances en aspectos académicos, conductuales y emocionales. Las comparo con los objetivos planteados en el plan individual de cada estudiante. Eso me ayuda a ver claramente su progreso”.

Docente 5: “La evaluación es más formativa que sumativa. Valoro su participación, el interés que muestran y la superación personal. Cada logro, por pequeño que sea, lo reconozco frente al grupo, porque eso refuerza su confianza y ganas de aprender”.

Análisis y discusión

Los datos muestran que los docentes priorizan evaluaciones individualizadas y formativas, enfocadas en el progreso personal de los estudiantes con discapacidad intelectual, más que en la comparación con sus pares. Se observa que consideran criterios como participación, esfuerzo, aplicación práctica de los conocimientos y desarrollo de habilidades socioemocionales (Docente 1 y 2). Esta forma de evaluación permite identificar avances significativos en relación con los objetivos específicos 1 y 2, ya que refleja la efectividad de las prácticas educativas implementadas y cómo estas influyen en la participación y el aprendizaje de cada estudiante.

Además, los docentes emplean instrumentos adaptados como actividades prácticas, juegos, presentaciones, rúbricas sencillas y listas de cotejo (Docentes 3 y 4). Estas herramientas permiten evidenciar el logro de competencias en función de las capacidades de cada estudiante, promoviendo una evaluación inclusiva que refuerza la autonomía, la comprensión de instrucciones y la aplicación de lo aprendido en contextos cotidianos. La comunicación con las familias también fortalece este proceso, al integrar la observación de progresos fuera del aula, lo cual es coherente con el objetivo específico 2, que busca describir cómo las prácticas transformadoras inciden en el aprendizaje y la participación académica.

Los docentes destacan la importancia de reconocer los logros individuales públicamente para motivar y reforzar la confianza de los estudiantes (Docente 5). Esta estrategia favorece la autoestima, el protagonismo en las actividades y la continuidad del esfuerzo, contribuyendo a que los estudiantes desarrollen habilidades de autogestión y responsabilidad frente a su aprendizaje.

La evaluación formativa y adaptada confirma la relevancia de las prácticas educativas transformadoras en la mejora del desempeño académico y personal de los estudiantes con discapacidad intelectual, respondiendo directamente a la pregunta de investigación sobre su influencia en el desarrollo integral en el aula inclusiva.

Ítems 9 ¿Qué papel considera que juega la familia en el fortalecimiento del desempeño académico de estos estudiantes?

Datos obtenidos

Docente 1: “La familia tiene un papel fundamental. Cuando los padres colaboran, los niños muestran más seguridad y disposición para aprender. A veces, cuando no hay acompañamiento en casa, se nota el retroceso en las tareas y la motivación”.

Docente 2: “El apoyo familiar es clave. Los padres deben reforzar en casa lo que se trabaja en el aula. Los estudiantes con discapacidad intelectual necesitan rutinas estables y continuidad, y eso solo se logra si la familia se involucra activamente”.

Docente 3: “La familia es el primer entorno educativo. Si los padres comprenden las características del niño y aplican estrategias adecuadas, los avances son más evidentes. Cuando no hay comunicación entre escuela y familia, el progreso se estanca”.

Docente 4: “Veo que cuando la familia participa en reuniones, talleres o actividades escolares, el niño se siente más motivado. La familia no solo refuerza lo académico, también brinda apoyo emocional, que es indispensable para su aprendizaje”.

Docente 5: “El rol de la familia es acompañar, motivar y reconocer los logros del estudiante. Es importante que entiendan que cada pequeño avance cuenta. Muchas veces el trabajo conjunto entre docente y familia hace la diferencia”.

Análisis y discusión

Los datos muestran que los docentes coinciden en que la familia juega un papel fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes con discapacidad intelectual. Su participación influye directamente en la motivación, seguridad y disposición para aprender de los niños (Docentes 1 y 2). Esta percepción refuerza el objetivo específico 2, ya que evidencia cómo las prácticas educativas transformadoras se ven potenciadas cuando existe continuidad y refuerzo del aprendizaje desde el hogar. La implicación familiar asegura que los contenidos trabajados en el aula se consoliden y que los estudiantes mantengan la constancia en sus tareas.

Además, los docentes señalan que la familia no solo aporta al aprendizaje académico, sino también al apoyo emocional y socioemocional del estudiante (Docentes 3 y 4). La comunicación efectiva entre la escuela y el hogar permite que los niños se sientan respaldados, incrementando su autoestima y seguridad al enfrentar actividades de lectura, escritura, matemáticas y otras tareas escolares. Esto se alinea con la pregunta de investigación, evidenciando que la colaboración familia-escuela influye en la participación activa y la autonomía de los estudiantes en contextos inclusivos.

Los docentes destacan la importancia de que la familia reconozca y valore los logros individuales, por pequeños que sean, y se involucre en actividades escolares como reuniones, talleres o proyectos (Docente 5).

Este acompañamiento contribuye al éxito de estrategias pedagógicas transformadoras, fortalece la motivación intrínseca de los estudiantes y permite que el docente implemente con mayor efectividad metodologías inclusivas, cumpliendo así con el objetivo específico 3, al promover condiciones colaborativas que optimicen el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Ítems 10. En su experiencia, ¿cómo contribuyen las prácticas educativas transformadoras al desarrollo integral y la inclusión de los niños con discapacidad intelectual?

Datos obtenidos

Docente 1: “Estas prácticas fomentan la participación activa y les permiten aprender según sus capacidades. No solo mejoran en lo académico, sino que también ganan confianza, autonomía y habilidades sociales”.

Docente 2: “Con metodologías inclusivas, los estudiantes se sienten valorados y parte del grupo. Pueden asumir responsabilidades, trabajar en proyectos y colaborar entre ellos, fortaleciendo su desarrollo integral”.

Docente 3: “Actividades diferenciadas y prácticas participativas permiten que cada estudiante avance a su ritmo. Además, aprenden a relacionarse con sus compañeros, respetar la diversidad y resolver problemas de manera colaborativa”.

Docente 4: “Las estrategias transformadoras desarrollan habilidades cognitivas y socioemocionales al mismo tiempo. Por ejemplo, dramatizaciones y talleres prácticos les permiten expresarse, interactuar y sentirse incluidos”.

Docente 5: “Estas prácticas generan un ambiente donde todos pueden participar y ser reconocidos. Se trata de enseñar contenidos, pero también de promover valores, autonomía, autoestima y competencias para la integración social.”

Análisis y discusión

Los docentes coinciden en que las prácticas educativas transformadoras tienen un impacto significativo en el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual. Se observa que estas metodologías fomentan la participación activa, la autonomía y la confianza, además de favorecer la adquisición de habilidades académicas y socioemocionales (Docente 1). Esto se relaciona directamente con el Objetivo Específico 2, ya que permite identificar cómo la implementación de estrategias diferenciadas y adaptadas contribuye a mejorar la participación y el aprendizaje de los estudiantes dentro de aulas inclusivas.

Asimismo, se evidencia que los estudiantes desarrollan competencias de colaboración, respeto por la diversidad y resolución de problemas a través de actividades grupales y proyectos diferenciados (Docentes 2 y 3). La inclusión se refuerza cuando los estudiantes se sienten valorados, reconocidos y parte del grupo, promoviendo la integración social y emocional. Esto confirma que las prácticas transformadoras no solo impactan en el rendimiento académico, sino que también fortalecen las relaciones interpersonales y la capacidad de los estudiantes para interactuar y colaborar con sus pares, cumpliendo con la pregunta de investigación sobre la influencia de estas estrategias en su desarrollo integral.

Los docentes destacan que estas prácticas generan ambientes de aprendizaje inclusivos y motivadores, donde los estudiantes pueden explorar, expresarse y asumir responsabilidades, mientras reciben reconocimiento por sus logros (Docentes 4 y 5). Este enfoque holístico permite que el aprendizaje sea significativo y funcional, desarrollando competencias académicas, socioemocionales y de autogestión.

Así, se evidencia que las estrategias educativas transformadoras son un elemento clave para fortalecer la autonomía, la autoestima y la participación activa, respondiendo plenamente al objetivo específico 3, que busca proponer condiciones y estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo académico y la inclusión de los niños con discapacidad intelectual en contextos educativos.

4.2. Observación a 12 estudiantes con discapacidad intelectual

Observación 1: Participación en las actividades de aprendizaje. ¿De qué manera los estudiantes participan en las actividades propuestas por el docente?

Datos obtenidos

En el grupo se observan distintos niveles de participación y formas de involucrarse en las actividades. Algunos estudiantes requieren apoyo constante, mientras que otros muestran iniciativa espontánea y entusiasmo durante los ejercicios.

E1: Demuestra una participación activa siempre que cuenta con el acompañamiento del docente. Durante actividades como juegos de números, solicita ayuda de manera verbal para contar objetos y sigue instrucciones por etapas, mostrando motivación especialmente en tareas de dibujo y escritura.

E2: Participa solo de forma parcial: completa únicamente algunas operaciones matemáticas y tiende a distraerse cuando el grupo realiza dramatizaciones o lecturas colectivas, por lo que necesita recordatorios frecuentes para retomar la actividad.

E3: Participa con entusiasmo evidente, aunque su autonomía es limitada. Puede emparejar figuras y colores sin ayuda, pero requiere guía directa para resolver sumas y restas; celebra sus logros sonriendo y aplaudiéndose.

E4: Presenta participación mínima: se mantiene como observador en juegos de roles y dramatizaciones, necesita acompañamiento constante y casi nunca inicia actividades de manera autónoma.

E5: Participa cuando recibe refuerzo positivo. Durante juegos grupales de conteo o clasificación responde preguntas del docente, interactúa con sus compañeros y disfruta aprender canciones y rimas.

E6: Muestra una participación intermitente: se suma a dinámicas de construcción únicamente cuando se le invita y abandona ejercicios de escritura si no recibe estímulo verbal. Sin embargo, responde favorablemente a los refuerzos.

E7: Mantiene una participación constante. Sigue instrucciones, formula preguntas cuando algo no le queda claro y completa la mayoría de las tareas. Su involucramiento en actividades grupales y debates guiados es sostenido y pertinente.

E8: Su participación se limita a tareas concretas y manipulativas: prefiere trabajar con bloques, tarjetas u objetos físicos, pero evita actividades que implican comprensión lectora o razonamiento abstracto.

E9: Destaca por su participación en grupo. Colabora en juegos de roles, actividades de conteo y comparte materiales con sus compañeros. Expresa sus ideas en ejercicios colectivos y muestra interés en la resolución conjunta de problemas.

E10: Presenta participación irregular: inicia actividades de dibujo o coloreado, pero pierde la atención con facilidad y necesita apoyo constante para continuar; responde a preguntas matemáticas sencillas con esfuerzo visible.

E11: Se involucra con interés y curiosidad. Explora materiales, formula preguntas sobre letras y números y logra seguir instrucciones de lectura y escritura con poca ayuda. Su alegría al completar tareas nuevas es frecuente y espontánea.

E12: Participa de manera mínima y más bien observacional: prefiere mirar a sus compañeros durante juegos o dinámicas grupales, responde únicamente cuando se le invita de forma directa y suele imitar gestos o acciones ajenas sin iniciar interacciones propias.

Análisis y discusión de los resultados

La observación evidenció distintos niveles de participación entre los estudiantes con discapacidad intelectual del IPHE, Las Tablas, lo que permitió identificar las prácticas educativas actualmente aplicadas. Algunos estudiantes muestran participación activa cuando reciben apoyo verbal, instrucciones segmentadas, refuerzos positivos o actividades manipulativas, mientras que otros presentan participación mínima o intermitente, especialmente cuando las dinámicas requieren comprensión lectora, abstracción o mayor autonomía.

Estas diferencias reflejan que el aula utiliza prácticas inclusivas de manera parcial, con intervenciones docentes que favorecen el acompañamiento individual, pero con limitaciones en cuanto a adaptaciones curriculares, diversificación metodológica y accesibilidad pedagógica para aquellos con mayores necesidades de apoyo.

Al relacionar estos comportamientos con el enfoque transformador, se identifica que las prácticas que logran mayor participación son aquellas que integran experiencias multisensoriales, juegos grupales, materiales concretos y oportunidades de exploración autónoma, tal como lo señalan los modelos de educación inclusiva y neuroeducación. Los estudiantes responden positivamente cuando las actividades son claras, motivadoras y contextualizadas, lo que demuestra que la participación académica se fortalece cuando se reducen las barreras del aprendizaje.

Estos hallazgos responden directamente a la pregunta de investigación, al mostrar que la influencia de las prácticas transformadoras en el desarrollo académico depende del tipo de estrategias implementadas y del nivel de accesibilidad que estas ofrecen.

A partir del análisis, emergen orientaciones para proponer estrategias pedagógicas que potencien el aprendizaje: aumentar el uso de actividades multisensoriales, diversificar los formatos de enseñanza, reforzar el acompañamiento emocional, estructurar instrucciones con claridad y promover dinámicas cooperativas.

Se demuestra que la participación estudiantil es un indicador clave para comprender la efectividad de las prácticas educativas y constituye la base para diseñar intervenciones transformadoras que fortalezcan el desarrollo académico de los niños con discapacidad intelectual.

Observación 2: Comprensión de instrucciones ¿Cómo responden los estudiantes a las instrucciones del docente durante las actividades?

Datos obtenidos

E1, muestra una comprensión adecuada cuando las indicaciones se presentan de manera fragmentada y acompañadas de apoyo verbal. Sigue los pasos en juegos de conteo, pero necesita que se repitan aquellas instrucciones que incluyen varios componentes o procesos más complejos, especialmente en actividades de lectura y escritura.

E2: Por su parte, comprende de manera parcial: responde sin dificultad a indicaciones simples y directas como colorear objetos específicos, aunque requiere guía adicional para acciones que implican varios pasos consecutivos, como la construcción de series numéricas o patrones.

E3: Comprende sin problema instrucciones básicas vinculadas con actividades de emparejamiento o clasificación; sin embargo, manifiesta confusión cuando debe integrar más de una acción en la misma tarea, lo que limita su autonomía.

E4: La comprensión de instrucciones es más limitada. Este estudiante tiende a observar antes de intervenir y solo inicia la actividad si el docente modela físicamente la acción, requiriendo acompañamiento constante.

E5: Muestra una comprensión más sólida, sobre todo cuando recibe refuerzo positivo: sigue adecuadamente indicaciones verbales y gestuales, completa tareas siguiendo modelos y demuestra seguridad al participar en dinámicas grupales.

E6: Presenta comprensión intermitente: logra ejecutar la primera parte de una instrucción, pero necesita recordatorios frecuentes para continuar con los pasos restantes, lo que indica dificultades para retener secuencias.

E7: Evidencia comprensión adecuada y completa; sigue de manera clara las instrucciones, puede repetir las para otros y demuestra dominio conceptual al explicar las tareas a sus compañeros.

E8: Solo comprende instrucciones que involucren manipulación directa de materiales. Evita o no responde cuando las direcciones requieren razonamiento verbal o contenido abstracto.

E9: Aunque presenta dependencia del contexto social, comprende y ejecuta instrucciones especialmente durante actividades grupales; incluso sigue indicaciones complejas si puede observar primero el desempeño de sus compañeros.

E10: Manifiesta comprensión irregular: parece entender inicialmente, pero pierde el hilo de la actividad por distracciones, por lo que requiere recordatorios constantes.

E11: Muestra una comprensión activa caracterizada por la curiosidad; formula preguntas antes de iniciar para confirmar su interpretación, sigue indicaciones con poco apoyo y evidencia disposición para asegurar que su comprensión sea correcta.

E12: Revela una comprensión más limitada y dependiente. Tiende a esperar la guía directa del docente para cada paso y actúa solo cuando se le invita explícitamente, lo que denota un patrón observacional más que autónomo.

Análisis y discusión de los resultados

La comprensión de instrucciones observada permite identificar con claridad las prácticas educativas actualmente aplicadas en el aula inclusiva del IPHE, Las Tablas, respondiendo al primer objetivo específico. La diversidad en las respuestas de los estudiantes muestra que el docente utiliza principalmente instrucciones verbales complementadas con gestos, modelaje y apoyos visuales cuando es necesario. Sin embargo, se evidencia que estas estrategias no siempre están adaptadas a las necesidades individuales: mientras algunos estudiantes comprenden y ejecutan instrucciones simples (E1, E2, E3), otros requieren un acompañamiento más intenso para procesar indicaciones complejas o secuenciales (E4, E6, E8, E12).

Esto permite reconocer que la práctica educativa mantiene elementos inclusivos, pero aún presenta limitaciones en términos de diferenciación pedagógica y accesibilidad cognitiva. Con relación al segundo objetivo específico describir cómo las prácticas educativas transformadoras contribuyen al aprendizaje y participación académica, los resultados muestran que los estudiantes con mejor comprensión de instrucciones (E5, E7, E9, E11) responden positivamente cuando se emplean estrategias transformadoras como el uso de materiales manipulativos, instrucciones claras, refuerzo positivo, modelaje y actividades colaborativas. Estas prácticas potencian la comprensión y favorecen la continuidad en las tareas, lo que indica que las estrategias basadas en la claridad, el apoyo visual y la interacción social fortalecen la participación académica.

En contraste, los estudiantes que presentan mayores dificultades interpretan las instrucciones solo cuando el docente desglosa la información en pasos pequeños, confirma la comprensión o utiliza demostraciones físicas. Esto evidencia que las prácticas transformadoras resultan especialmente necesarias para quienes tienen mayor vulnerabilidad cognitiva, ya que reducen barreras y facilitan la accesibilidad al aprendizaje.

En coherencia con el tercer objetivo proponer estrategias pedagógicas desde un enfoque transformador, los hallazgos permiten identificar necesidades educativas específicas que orientan la toma de decisiones pedagógicas: la instrucción debe ser más visual, secuenciada, multisensorial y adaptada al ritmo cognitivo de cada estudiante. El análisis demuestra que la comprensión de instrucciones es un indicador clave del desarrollo académico, ya que condiciona la posibilidad de ejecutar tareas, participar activamente y lograr aprendizajes significativos.

En este sentido, se confirma que fortalecer la claridad comunicativa del docente, el uso de apoyos visuales, la anticipación de pasos y la retroalimentación inmediata permitirá diseñar estrategias más inclusivas, accesibles y pertinentes para los niños con discapacidad intelectual del IPHE, Las Tablas.

Observación 3: Autonomía en la ejecución de tareas ¿Qué grado de independencia muestran los estudiantes al realizar sus tareas escolares?

Datos obtenidos

E1: Muestra autonomía parcial. Inicia algunas tareas por sí mismo cuando reconoce la actividad, especialmente en ejercicios rutinarios como colorear o clasificar objetos. Sin embargo, requiere supervisión continua para mantener el ritmo y completar tareas de lectura o escritura, ya que tiende a detenerse si surge alguna dificultad.

E2: Presenta autonomía limitada. Realiza únicamente los primeros pasos de actividades sencillas, pero necesita apoyo constante para continuar o finalizar la tarea. Si la actividad incluye varios pasos, se detiene y espera la intervención del docente para poder avanzar.

E3: Demuestra autonomía básica en actividades concretas, como emparejar elementos u organizar materiales. Aunque inicia algunas tareas de manera independiente, se desorganiza cuando debe resolver ejercicios que requieren mayor secuencia, por lo que necesita guía para completar la actividad.

E4: Muestra autonomía mínima. No inicia tareas sin asistencia directa del docente; observa a sus compañeros para imitar acciones, pero rara vez continúa de manera independiente. Requiere apoyo físico, verbal y emocional para participar en actividades escolares.

E5: Evidencia autonomía moderada, especialmente cuando recibe refuerzo positivo. Inicia actividades como juegos de conteo, ordenar materiales o copiar palabras del pizarrón, pero ocasionalmente solicita confirmación del docente para asegurarse de que está realizando la tarea correctamente.

E6: Su autonomía es inconstante. Comienza algunas actividades cuando la instrucción es clara, pero abandona la tarea si no recibe retroalimentación inmediata. Necesita recordatorios frecuentes para mantenerse enfocado hasta finalizar las actividades.

E7: Presenta autonomía funcional. Inicia tareas sin necesidad de guía, sigue la secuencia de pasos establecida y completa la mayoría de las actividades de forma independiente. Si enfrenta dificultades, busca estrategias propias o pregunta puntualmente al docente.

E8: Muestra autonomía limitada a tareas manipulativas. Inicia actividades que implican objetos concretos, como bloques, tarjetas o materiales táctiles, pero evita o no continúa tareas abstractas, como ejercicios de comprensión o instrucciones verbales complejas.

E9: Denota autonomía cooperativa. Suele comenzar las actividades después de observar la dinámica grupal y se mantiene en la tarea con relativa independencia. Participa en trabajos compartidos y completa sus partes asignadas con mínima supervisión.

E10: Su nivel de autonomía es irregular. Aunque empieza tareas de dibujo o coloreado con interés, se dispersa con facilidad y requiere apoyo constante para finalizar. Necesita tanto guía verbal como gestual para progresar en actividades más estructuradas.

E11: Muestra autonomía creciente. Se implica en actividades de forma espontánea, revisa materiales, lee instrucciones simples y completa tareas nuevas con apoyo mínimo. Tiene iniciativa para buscar soluciones o solicitar aclaraciones únicamente cuando lo considera necesario.

E12: Presenta autonomía muy reducida. No inicia tareas sin intervención directa del docente. Reacciona únicamente cuando se le guía paso a paso y necesita acompañamiento constante para mantener la atención y realizar incluso acciones simples dentro de la actividad.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados obtenidos sobre la autonomía en la ejecución de tareas muestran una amplia diversidad en los niveles de independencia entre los estudiantes, lo que permite dar respuesta al objetivo específico 1, relacionado con identificar las prácticas educativas en aulas inclusivas. La distribución de desempeños que va desde estudiantes con autonomía funcional (E7), autonomía moderada (E5, E11) y autonomía básica (E1, E3, E9), hasta aquellos con autonomía mínima o muy reducida (E2, E4, E6, E8, E10, E12) evidencia que las prácticas actuales permiten la participación, pero no siempre logran promover suficientes oportunidades para desarrollar la independencia en todos los estudiantes. Esto coincide con los planteamientos de la educación inclusiva, que sostiene que la autonomía solo se fortalece cuando el entorno educativo ofrece apoyos adecuados, materiales accesibles y oportunidades diferenciadas para el aprendizaje.

En relación con el objetivo específico 2, los datos muestran que las prácticas educativas transformadoras influyen positivamente cuando incorporan elementos como el refuerzo positivo, el modelaje, la guía paso a paso o el uso de materiales concretos.

Ejemplos claros se observan en E5 y E11, quienes demuestran mayor autonomía cuando reciben retroalimentación motivadora y tareas estructuradas; también en E7, cuyo desempeño evidencia cómo la claridad en las instrucciones y la predictibilidad en las actividades potencian la autogestión. Sin embargo, estudiantes como E4, E8 o E12 requieren apoyos más intensivos, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias de diferenciación y flexibilización curricular alineadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En este sentido, la observación confirma que la autonomía, como función cognitiva y motora, depende tanto de las características individuales como de la mediación pedagógica utilizada.

Finalmente, al responder la pregunta de investigación sobre la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico, los hallazgos muestran que la autonomía se convierte en un indicador esencial del progreso escolar en estudiantes con discapacidad intelectual. La evidencia demuestra que cuando el docente incorpora apoyos visuales, acompañamiento gradual, actividades manipulativas y retroalimentación constante, los estudiantes incrementan su capacidad de iniciar, sostener y completar tareas.

Por el contrario, cuando las actividades son abstractas, extensas o poco modeladas, disminuye significativamente la independencia, especialmente en estudiantes con mayores necesidades de apoyo. Estos resultados permiten fundamentar la necesidad de proponer como indica el objetivo específico 3, estrategias pedagógicas transformadoras que faciliten la autorregulación, la toma de decisiones y la participación autónoma, aspectos claves para el fortalecimiento del desarrollo académico dentro de un contexto verdaderamente inclusivo.

Observación 4: Aplicación práctica de los conocimientos ¿Se evidencia que los estudiantes aplican lo aprendido en actividades prácticas o cotidianas?

E1: Demuestra una aplicación básica de los contenidos, principalmente en actividades guiadas. Requiere apoyo verbal y modelado para trasladar lo aprendido a situaciones nuevas, aunque responde positivamente cuando se le acompaña paso a paso.

E2: Aplica con facilidad los aprendizajes en tareas prácticas. Muestra iniciativa, propone ejemplos y logra integrar algunos contenidos a actividades cotidianas con mínima ayuda.

E3: Presenta dificultades para relacionar lo aprendido con actividades prácticas. Necesita explicaciones adicionales, apoyos visuales y repetición para transferir los conocimientos a nuevas situaciones.

E4: Aplica de forma parcial lo aprendido, sobre todo en actividades similares a las ya practicadas. En contextos diferentes requiere guía constante para completar la tarea.

E5: Logra transferir algunos aprendizajes a situaciones cotidianas, especialmente en actividades manipulativas y motoras. Aun así, necesita supervisión para tareas de mayor complejidad.

E6: Evidencia buena comprensión y aplica lo aprendido en ejercicios prácticos sin dificultad. Explica con claridad lo que realiza, mostrando apropiación del contenido.

E7: Aplica algunos aprendizajes de forma inconsistente. En ocasiones demuestra comprensión práctica, pero en otras necesita recordatorios, modelos o apoyo para continuar.

E8: Transfiere lo aprendido de manera funcional en actividades diarias. Utiliza los conocimientos con poca necesidad de guía y demuestra autonomía en tareas prácticas.

E9: Tiene dificultades para aplicar el conocimiento de forma práctica. Aunque comprende explicaciones teóricas, muestra inseguridad y lentitud al trasladarlas a actividades reales, por lo que requiere acompañamiento.

E10: Aplica adecuadamente los aprendizajes cuando las instrucciones son claras y la actividad está bien estructurada. Muestra seguridad en tareas concretas y rutinarias.

E11: Transfiere los aprendizajes de forma limitada. Necesita apoyo físico o verbal para ejecutar actividades que requieren aplicar contenidos ya trabajados.

E12: Muestra una aplicación práctica aceptable, especialmente en actividades de rutina. Sin embargo, requiere acompañamiento en tareas nuevas o que exigen mayor análisis.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados muestran que los estudiantes presentan distintos niveles de capacidad para aplicar los aprendizajes en actividades prácticas o cotidianas, lo que permite dar respuesta al objetivo específico 1, relacionado con identificar las prácticas educativas en aulas inclusivas.

Mientras algunos estudiantes, como E2, E6 y E8, demuestran transferencia efectiva de contenidos a actividades manipulativas o de la vida diaria, otros, como E3, E4 y E12, requieren guía constante, apoyos visuales o modelaje del docente para completar las tareas. Esto evidencia que, aunque se implementan estrategias inclusivas, la diversidad de necesidades cognitivas y funcionales exige ajustar la mediación pedagógica para garantizar que todos los estudiantes puedan relacionar lo aprendido con situaciones concretas.

En relación con el objetivo específico 2, los hallazgos muestran que las prácticas educativas transformadoras contribuyen de manera significativa al aprendizaje cuando incorporan apoyos multisensoriales, refuerzo positivo y actividades contextualizadas. Estudiantes como E5 y E10 aplican los contenidos con éxito cuando las tareas están estructuradas y modeladas, evidenciando que la comprensión y la transferencia de conocimientos dependen de la claridad en la instrucción y del acompañamiento docente.

Por otro lado, quienes presentan dificultades para aplicar los aprendizajes requieren estrategias más individualizadas, lo que refuerza la importancia de implementar principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y experiencias pedagógicas multisensoriales que promuevan aprendizajes significativos.

Al abordar la pregunta de investigación sobre la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico, se observa que la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido constituye un indicador clave del progreso escolar. La evidencia indica que la generalización de conocimientos se potencia mediante actividades prácticas, modelaje constante y retroalimentación inmediata, mientras que la ausencia de apoyos adecuados limita la autonomía y la transferencia de aprendizajes, especialmente en estudiantes con mayores necesidades de apoyo.

Estos resultados respaldan la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas transformadoras como tareas contextualizadas, refuerzos positivos y actividades prácticas adaptadas que fortalezcan la aplicación funcional de los contenidos y favorezcan un aprendizaje significativo en el contexto inclusivo del IPHE, Las Tablas.

Observación 5: Uso de recursos y materiales educativos ¿Cómo emplean los estudiantes los materiales y recursos didácticos disponibles en el aula?

Datos obtenidos

E1: Utiliza los materiales didácticos de manera guiada, siguiendo instrucciones del docente. Necesita apoyo verbal y modelaje para manipular correctamente los objetos y aprovecharlos en las actividades.

E2: Emplea los recursos educativos con cierta independencia. Selecciona materiales apropiados para las actividades y participa activamente, mostrando curiosidad y creatividad al utilizarlos.

E3: Tiene dificultades para utilizar los materiales de forma autónoma. Requiere demostraciones, apoyo visual y supervisión constante para manipular correctamente los recursos.

E4: Presenta un uso limitado de los materiales. Observa a sus compañeros antes de interactuar y necesita asistencia directa para utilizarlos de manera funcional en las actividades.

E5: Maneja los recursos con eficiencia y aprovecha las oportunidades para aplicarlos en tareas prácticas. Responde positivamente a refuerzos y demuestra interés por explorar los materiales.

E6: Utiliza los materiales educativos solo cuando recibe invitación o recordatorio del docente. Su participación es intermitente y requiere retroalimentación constante.

E7: Hace un uso adecuado y constante de los recursos. Organiza, manipula y aplica los materiales en actividades individuales y grupales, demostrando comprensión de su función.

E8: Prefiere materiales concretos y manipulativos, mostrando autonomía limitada cuando las actividades implican recursos más abstractos o simbólicos.

E9: Emplea los recursos en actividades grupales de manera cooperativa. Observa a sus compañeros y, luego, aplica lo aprendido, compartiendo y colaborando en el manejo de materiales.

E10: Hace uso irregular de los materiales. Comienza a manipularlos con interés, pero pierde atención rápidamente y necesita guía para mantener la participación.

E11: Explora los recursos de forma curiosa y constante. Pregunta sobre su uso y busca aplicarlos en actividades de lectura, escritura y conteo, mostrando comprensión progresiva.

E12: Su interacción con los materiales es mínima. Prefiere observar antes de participar y requiere apoyo paso a paso para manipular los recursos durante las actividades.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados evidencian distintos niveles de aprovechamiento de los recursos y materiales didácticos entre los estudiantes, permitiendo dar respuesta al objetivo

específico 1, que busca identificar las prácticas educativas en aulas inclusivas. Mientras algunos estudiantes, como E2, E5 y E7, muestran autonomía y creatividad en el uso de los materiales, otros, como E3, E4 y E12, requieren apoyo constante y modelaje docente para utilizarlos de manera funcional. Esto refleja que, aunque se cuenta con recursos diversos, la diversidad de habilidades cognitivas y motoras entre los estudiantes con discapacidad intelectual requiere estrategias de mediación diferenciadas para garantizar su participación activa y significativa.

Respecto al objetivo específico 2, los datos muestran que las prácticas educativas transformadoras potencian la interacción con los materiales cuando se combinan con refuerzos positivos, instrucciones claras y acompañamiento progresivo. Estudiantes como E5 y E11 evidencian que la exploración guiada y la retroalimentación constante favorecen la comprensión y la transferencia de los conocimientos a través de los recursos.

En contraste, aquellos con autonomía más limitada, como E6, E8 y E12, muestran que la efectividad de los materiales depende del nivel de apoyo y adaptación a las características individuales de cada estudiante, reafirmando la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de estrategias multisensoriales.

En relación con la pregunta de investigación sobre la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico, los hallazgos indican que el uso adecuado de los recursos didácticos es un indicador clave de progreso. Cuando los estudiantes interactúan activamente con los materiales, no solo refuerzan habilidades cognitivas y motoras, sino que también desarrollan autonomía, curiosidad y participación significativa en actividades grupales e individuales.

Por lo tanto, se confirma la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas transformadoras, adaptadas a las capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, que promuevan un uso funcional, creativo y autónomo de los recursos en el contexto inclusivo del IPHE, Las Tablas.

Observación 6: Interacción docente-estudiante ¿Qué tipo de relación se observa entre el docente y los estudiantes (apoyo, diálogo, respeto, motivación)?

Datos obtenidos

E1: Mantiene interacción constante con el docente. Solicita apoyo verbal, sigue instrucciones con motivación y responde positivamente al refuerzo, mostrando confianza y respeto.

E2: Interactúa de forma parcial. Responde a preguntas del docente, pero a veces se distrae durante explicaciones grupales y requiere recordatorios para mantener el diálogo.

E3: Mantiene un diálogo cordial con el docente, pero necesita guía frecuente para mantenerse involucrado. Responde bien a estímulos positivos y refuerzos verbales.

E4: La interacción es mínima. Observa al docente y a sus compañeros, responde solo cuando se le solicita y necesita acompañamiento constante para participar.

E5: Participa en la relación con el docente. Responde a preguntas, solicita ayuda cuando la necesita y muestra entusiasmo en actividades guiadas.

E6: Interacción intermitente. Participa cuando se le invita directamente y requiere refuerzos constantes para mantenerse motivado y vinculado con el docente.

E7: Mantiene comunicación fluida y constante. Formula preguntas, solicita aclaraciones y participa de manera activa en debates y dinámicas grupales.

E8: Interactúa principalmente con el docente a través de materiales manipulativos. Evita diálogos abstractos o explicativos y requiere apoyo adicional para actividades verbales.

E9: Participación en grupo con apoyo docente. Colabora en dinámicas grupales y responde a indicaciones, mostrando respeto y seguimiento de normas, pero depende parcialmente del acompañamiento del docente.

E10: La interacción es irregular. Inicialmente sigue instrucciones y participa, pero se dispersa fácilmente; necesita recordatorios y apoyo continuo del docente.

E11: Interacción positiva y curiosa. Formula preguntas, verifica instrucciones y participa activamente, mostrando interés, respeto y motivación hacia la enseñanza.

E12: Mantiene interacción mínima. Responde solo cuando se le solicita, observa primero a otros compañeros y requiere acompañamiento constante para participar en actividades.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados reflejan la diversidad de relaciones que los estudiantes con discapacidad intelectual mantienen con el docente, permitiendo dar respuesta al objetivo específico 1, sobre la identificación de las prácticas educativas en aulas inclusivas. Mientras estudiantes como E1, E5 y E7 presentan interacción constante, motivación y confianza en la guía docente, otros como E4, E6 y E12 requieren acompañamiento intensivo y refuerzos permanentes para participar. Esto evidencia que las prácticas docentes deben ser adaptativas y personalizadas para atender los diferentes niveles de autonomía, atención y comunicación de los estudiantes.

En relación con el objetivo específico 2, se observa que las prácticas educativas transformadoras, basadas en el respeto, el diálogo activo y la motivación, favorecen la participación y el aprendizaje. Estudiantes como E3, E9 y E11 responden positivamente a estrategias que combinan refuerzo verbal, atención individualizada y participación grupal, evidenciando que la calidad de la interacción docente-estudiante impacta directamente en la motivación, la comprensión de contenidos y el desarrollo académico. Por el contrario, la falta de acompañamiento adecuado limita la implicación de estudiantes con mayores necesidades, mostrando la necesidad de implementar estrategias de mediación inclusiva y retroalimentación constante.

Con respecto a la pregunta de investigación, los hallazgos indican que la relación entre docente y estudiante es un factor determinante en el desarrollo académico de los niños con discapacidad intelectual. Una interacción basada en respeto, apoyo y motivación no solo mejora la comprensión de instrucciones y la ejecución de tareas, sino que también potencia la autonomía y la participación activa en el aula.

Estos resultados refuerzan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas transformadoras que promuevan interacciones significativas, adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante.

Observación 7: Respuesta ante estrategias didácticas diferenciadas ¿Cómo reaccionan los estudiantes frente a las estrategias o adaptaciones utilizadas por el docente?

Datos obtenidos

E1: Responde positivamente a las estrategias diferenciadas, especialmente cuando se le brinda apoyo paso a paso y refuerzos verbales. Participa con motivación y sigue instrucciones con guía.

E2: Reacciona de manera favorable ante adaptaciones simples. Se involucra en las actividades, aunque requiere recordatorios frecuentes para mantener la atención y completar tareas más complejas.

E3: Necesita modelos visuales y apoyo constante para beneficiarse de las estrategias diferenciadas. Responde con entusiasmo cuando se le proporciona asistencia directa.

E4: Su respuesta a las adaptaciones es limitada. Observa primero a sus compañeros y necesita intervención directa del docente para involucrarse en la actividad.

E5: Muestra receptividad y motivación. Las estrategias diferenciadas le permiten participar y aplicar aprendizajes, especialmente en actividades manipulativas o motoras.

E6: Responde de manera intermitente. Participa solo cuando se le invita o se le recuerda, aunque los refuerzos positivos aumentan su motivación temporalmente.

E7: Reacciona de forma consistente y positiva. Las adaptaciones le permiten comprender mejor las tareas, resolver ejercicios de manera autónoma y participar activamente en dinámicas grupales.

E8: Responde bien a adaptaciones concretas y manipulativas, pero evita o ignora estrategias abstractas o verbales, mostrando preferencia por recursos prácticos.

E9: Se beneficia de adaptaciones grupales. Observa y sigue a sus compañeros antes de aplicar las estrategias, demostrando aprendizaje cooperativo y participación progresiva.

E10: Respuesta irregular. Inicialmente se involucra con las adaptaciones, pero pierde atención fácilmente y requiere estímulo constante para mantener la participación.

E11: Reacciona con curiosidad y entusiasmo. Formula preguntas, verifica instrucciones y aplica con éxito las adaptaciones implementadas por el docente.

E12: Presenta una respuesta limitada. Requiere acompañamiento cercano y repetición constante para aprovechar las estrategias diferenciadas y participar en la actividad.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados muestran que los estudiantes presentan distintos niveles de receptividad frente a las estrategias didácticas diferenciadas, permitiendo dar respuesta al objetivo específico 1, que busca identificar las prácticas educativas en aulas inclusivas. Mientras algunos estudiantes, como E5, E7 y E11, muestran alta motivación y aprovechan las adaptaciones para participar activamente, otros, como E4, E6 y E12, requieren guía constante y apoyos adicionales para beneficiarse de las estrategias, evidenciando la necesidad de un acompañamiento individualizado y adaptaciones progresivas según las capacidades de cada estudiante con discapacidad intelectual.

En relación con el objetivo específico 2, se observa que las estrategias transformadoras implementadas por el docente —como adaptaciones multisensoriales, apoyo paso a paso, refuerzos positivos y recursos manipulativos— favorecen la comprensión, el aprendizaje y la participación. Estudiantes como E1, E3 y E9 responden positivamente cuando las estrategias incluyen demostraciones visuales o participación grupal, lo que confirma que las adaptaciones deben estar contextualizadas y alineadas a las necesidades individuales para promover aprendizajes significativos en el aula inclusiva.

Finalmente, respecto a la pregunta de investigación, los hallazgos indican que la respuesta de los estudiantes a las estrategias diferenciadas es un indicador crucial de la efectividad de las prácticas educativas transformadoras. Una implementación adecuada, con acompañamiento constante y ajustes según la capacidad de cada niño, potencia la autonomía, la motivación y la aplicación de conocimientos, mientras que la ausencia de apoyos limita la participación y el aprendizaje.

Observación 8: Manifestaciones de autonomía y autogestión ¿En qué situaciones los estudiantes demuestran iniciativa o capacidad para resolver situaciones por sí mismos?

Datos obtenidos

E1: Demuestra autonomía parcial en actividades rutinarias, como colorear o clasificar objetos, pero requiere guía para tareas de lectura o escritura más complejas.

E2: Presenta iniciativa limitada; realiza solo los primeros pasos de tareas sencillas y necesita apoyo constante para continuar o completar la actividad.

E3: Muestra autonomía básica en tareas concretas, como emparejar elementos u organizar materiales, pero se desorganiza ante ejercicios que requieren secuencia o planificación.

E4: Evidencia mínima autogestión. No inicia tareas sin supervisión directa del docente y observa antes de actuar.

E5: Desarrolla autonomía moderada, especialmente con refuerzos positivos. Puede iniciar actividades manipulativas y verificar su ejecución, aunque ocasionalmente solicita confirmación.

E6: Presenta autonomía intermitente. Comienza algunas actividades si la instrucción es clara, pero abandona tareas si no recibe retroalimentación inmediata.

E7: Muestra autonomía funcional. Inicia tareas, sigue la secuencia de pasos y completa la mayoría de las actividades de manera independiente; busca estrategias propias ante dificultades.

E8: Autonomía limitada a tareas concretas y manipulativas. Evita o no completa tareas abstractas o que requieran razonamiento verbal complejo.

E9: Denota autonomía cooperativa. Inicia actividades tras observar la dinámica grupal y completa su parte con mínima supervisión.

E10: Presenta autonomía irregular. Inicia tareas, pero se dispersa con facilidad y requiere apoyo constante para finalizar.

E11: Muestra autonomía creciente. Se involucra de forma espontánea, revisa materiales, lee instrucciones simples y busca soluciones por sí mismo en la medida de lo posible.

E12: Evidencia autonomía muy reducida. No inicia tareas sin intervención directa del docente y requiere acompañamiento constante incluso en actividades simples.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados evidencian diferentes niveles de autonomía y autogestión entre los estudiantes, permitiendo dar respuesta al objetivo específico 1, que busca identificar las prácticas educativas inclusivas. Mientras algunos estudiantes, como E7, E9 y E11, muestran iniciativa y capacidad para resolver tareas de manera independiente o cooperativa, otros, como E2, E4 y E12, dependen de la guía constante del docente.

Esto indica que, aunque se promueven estrategias de autonomía, las diferencias individuales en habilidades cognitivas y motoras requieren intervenciones personalizadas para garantizar la participación significativa de todos los estudiantes con discapacidad intelectual.

En relación con el objetivo específico 2, se observa que las prácticas educativas transformadoras contribuyen al desarrollo de la autogestión cuando incorporan apoyos graduales, refuerzos positivos y tareas contextualizadas. Los estudiantes que responden mejor, como E5 y E7, evidencian que la autonomía se potencia mediante la combinación de instrucción clara, modelaje y retroalimentación inmediata. Por el contrario, la falta de acompañamiento adecuado limita la capacidad de otros estudiantes para actuar de manera independiente, reforzando la necesidad de estrategias diferenciadas que fomenten el desarrollo progresivo de la autogestión en el aula inclusiva.

Finalmente, respecto a la pregunta de investigación, los hallazgos indican que la manifestación de autonomía y autogestión es un indicador fundamental de la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico de estudiantes con discapacidad intelectual. La evidencia sugiere que las estrategias pedagógicas inclusivas, adaptadas a las necesidades individuales y combinadas con apoyo, refuerzo positivo y actividades estructuradas, fortalecen la iniciativa, la resolución de problemas y la independencia funcional, contribuyendo así al aprendizaje significativo y a la participación activa en el contexto del IPHE, Las Tablas.

Observación 9: Participación cooperativa y social ¿Cómo interactúan los estudiantes con sus compañeros durante actividades grupales o colaborativas?

Datos obtenidos

E1: Participa de manera guiada en actividades grupales. Requiere apoyo del docente para iniciar la interacción, pero responde positivamente cuando se le invita a colaborar.

E2: Interacción social limitada. Colabora solo en algunas tareas concretas y necesita recordatorios frecuentes para integrarse al grupo.

E3: Participa parcialmente en dinámicas grupales. Comparte materiales y sigue instrucciones colectivas, pero requiere apoyo verbal y supervisión constante.

E4: Presenta mínima participación social. Observa a sus compañeros y rara vez inicia la colaboración; necesita acompañamiento constante para interactuar.

E5: Participa en actividades colaborativas. Comparte materiales, respeta turnos y responde a preguntas de compañeros con entusiasmo y motivación.

E6: Participación intermitente. Interactúa con compañeros solo cuando se le invita o mediante indicaciones del docente, mostrando entusiasmo temporalmente con refuerzos positivos.

E7: Participa de manera constante y cooperativa. Colabora activamente, respeta turnos y ayuda a compañeros que requieren apoyo, demostrando liderazgo y habilidades sociales.

E8: Participa principalmente en actividades prácticas o manipulativas, evitando interacciones más complejas o abstractas; requiere apoyo para integrarse a dinámicas de diálogo o resolución grupal.

E9: Presenta participación cooperativa destacada. Comparte materiales, comunica ideas y colabora activamente en tareas colectivas, mostrando interés por el logro grupal.

E10: Participación irregular. Interactúa parcialmente, pero se dispersa fácilmente y requiere recordatorios constantes para mantener la colaboración con el grupo.

E11: Participación social positiva. Se comunica, comparte ideas y materiales, y contribuye a la resolución de tareas grupales, mostrando interés, motivación y respeto.

E12: Presenta participación mínima en dinámicas grupales. Observa primero a sus compañeros y responde solo cuando se le invita, requiriendo acompañamiento constante.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados evidencian distintos niveles de participación cooperativa y social entre los estudiantes, lo que permite dar respuesta al objetivo específico 1, que busca identificar las prácticas educativas en aulas inclusivas. Mientras estudiantes como E5, E7 y E9 muestran colaboración activa, respeto por turnos y participación constante en tareas grupales, otros, como E2, E4 y E12, requieren apoyo permanente y estímulo del docente para integrarse socialmente.

Esto evidencia la diversidad de habilidades sociales y la necesidad de estrategias que fomenten la interacción grupal adaptada a cada estudiante con discapacidad intelectual. En relación con el objetivo específico 2, se observa que las prácticas educativas transformadoras, que incluyen actividades grupales estructuradas, modelaje social y refuerzos positivos, favorecen la cooperación y la interacción social.

Estudiantes como E3 y E6 responden positivamente cuando las actividades están mediadas por apoyos individuales o instrucciones claras, demostrando que la participación social se fortalece con estrategias diferenciadas que consideran las necesidades y habilidades de cada estudiante.

Finalmente, respecto a la pregunta de investigación, los hallazgos sugieren que la participación cooperativa y social es un indicador importante de la efectividad de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad intelectual. La evidencia indica que fomentar interacciones grupales guiadas y adaptadas contribuye a la inclusión, mejora la comunicación, fortalece la colaboración y promueve aprendizajes significativos en contextos colectivos, evidenciando la necesidad de estrategias pedagógicas inclusivas y diferenciadas en el IPHE, Las Tablas.

Observación 10: Nivel de logro frente a los objetivos individualizados ¿Se observan avances en relación con los objetivos educativos establecidos para cada estudiante?

Datos obtenidos

E1: Presenta avances moderados. Logra cumplir objetivos rutinarios, como actividades de clasificación y conteo, pero requiere acompañamiento para tareas de lectura y escritura más complejas.

E2: Muestra progresos limitados. Completa parcialmente los objetivos establecidos, sobre todo en actividades simples, y necesita apoyo constante para tareas de varios pasos.

E3: Avanza en objetivos concretos, como emparejar figuras u organizar materiales, aunque requiere guía para cumplir metas más secuenciales o abstractas.

E4: Alcance mínimo de objetivos. Su progreso depende del acompañamiento directo del docente; logra solo tareas repetitivas o previamente modeladas.

E5: Presenta avances consistentes en objetivos manipulativos y motoras. Logra cumplir metas con apoyo mínimo y responde positivamente a refuerzos.

E6: Avances irregulares. Cumple objetivos en actividades iniciales, pero abandona tareas complejas si no recibe retroalimentación constante.

E7: Cumple de manera adecuada los objetivos establecidos. Ejecuta actividades secuenciales de forma autónoma y alcanza metas con mínima supervisión, mostrando comprensión y participación activa.

E8: Logro parcial. Cumple objetivos vinculados a manipulación de materiales, pero presenta dificultades en metas que requieren razonamiento abstracto o comprensión lectora.

E9: Avances significativos en objetivos grupales y colaborativos. Completa tareas asignadas y aplica aprendizajes con supervisión mínima.

E10: Avances inconsistentes. Cumple objetivos simples, pero requiere apoyo constante para tareas más complejas o secuenciales.

E11: Presenta progresos adecuados. Cumple objetivos individuales y logra aplicar lo aprendido en actividades nuevas con mínima asistencia.

E12: Alcance reducido de objetivos. Solo completa tareas básicas bajo supervisión directa y requiere apoyo constante para mantener la atención y participación.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados evidencian que los estudiantes muestran distintos niveles de logro frente a los objetivos individualizados, permitiendo dar respuesta al objetivo específico 1, que busca identificar las prácticas educativas en aulas inclusivas. Estudiantes como E5, E7 y E11 presentan avances significativos en relación con los objetivos planteados, cumpliendo tareas manipulativas, motoras y académicas con mínima supervisión, mientras que otros, como E2, E4 y E12, requieren acompañamiento constante para alcanzar incluso objetivos básicos, lo que evidencia la diversidad de necesidades y la importancia de la adaptación de las estrategias educativas a cada estudiante con discapacidad intelectual.

En relación con el objetivo específico 2, se observa que las prácticas educativas transformadoras, basadas en adaptaciones individuales, refuerzos positivos y apoyo constante, contribuyen a que los estudiantes progresen en sus metas académicas. Los estudiantes que logran cumplir sus objetivos, como E7 y E9, evidencian que la combinación de estrategias diferenciadas, motivación y seguimiento personalizado potencia el aprendizaje, mientras que la ausencia de apoyos limita el alcance de los objetivos en quienes presentan mayores dificultades cognitivas o de atención.

Con respecto a la pregunta de investigación, los hallazgos indican que el nivel de logro frente a objetivos individualizados es un indicador relevante de la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad intelectual.

La evidencia sugiere que las estrategias pedagógicas inclusivas, adaptadas a las capacidades y necesidades de cada estudiante, con acompañamiento y retroalimentación constante, son fundamentales para garantizar avances significativos y sostenibles, promoviendo aprendizajes significativos y participación activa en el contexto del IPHE, Las Tablas.

CONCLUSIONES

Después de presentar los resultados y analizar los hallazgos principales, así como de dar respuesta a la pregunta de investigación y a cada uno de los objetivos planteados, es posible establecer una serie de conclusiones que sintetizan de manera integral los aportes del estudio. Estas conclusiones permiten comprender el alcance del estudio, valorar la efectividad de las prácticas educativas implementadas y reconocer los elementos que influyen en el desarrollo académico y personal de los estudiantes con discapacidad intelectual.

- Sobre la participación en las actividades de aprendizaje (Objetivo específico 1: Identificar las prácticas educativas actualmente aplicadas en aulas inclusivas), los resultados muestran que los estudiantes presentan niveles de involucramiento variados. Algunos, como E5, E7, E9 y E11, participan de manera constante y motivada, colaborando activamente en ejercicios grupales e individuales, mientras que otros, como E2, E4 y E12, requieren acompañamiento permanente y estímulo del docente para integrarse. Esto evidencia la diversidad de necesidades dentro del aula inclusiva y la importancia de estrategias pedagógicas diferenciadas y motivadoras para promover la participación de todos los estudiantes.
- En relación con la comprensión de instrucciones y autonomía (Objetivo específico 2: Describir cómo las prácticas educativas transformadoras contribuyen al aprendizaje y participación académica), se observa que los estudiantes comprenden mejor las actividades cuando reciben apoyos visuales, instrucciones secuenciales y refuerzos positivos. Aquellos con mayor autonomía, como E7, E9 y E11, pueden iniciar tareas, seguir pasos complejos y resolver problemas con mínima asistencia, mientras que otros requieren supervisión constante (E2, E4, E12).

Esto evidencia que las prácticas educativas transformadoras, centradas en adaptaciones y apoyos individualizados, fortalecen la autonomía progresiva y la comprensión de contenidos, facilitando la participación activa y el aprendizaje significativo.

- Respecto a la aplicación práctica de los conocimientos y el logro de objetivos individualizados (Objetivo específico 2 y 3: Proponer estrategias pedagógicas desde un enfoque transformador que fortalezcan el desarrollo académico), los estudiantes muestran progresos diferentes. Algunos aplican aprendizajes en actividades cotidianas y colaborativas (E2, E5, E6, E8), mientras que otros requieren modelaje y acompañamiento constante (E1, E3, E4, E12). Los resultados indican que la transferencia del conocimiento a contextos nuevos, la resolución de problemas y la participación grupal dependen de estrategias adaptadas a las capacidades de cada estudiante, reforzando la necesidad de un enfoque pedagógico transformador que combine motivación, acompañamiento y refuerzos positivos.
- Sobre la interacción social y cooperativa, se evidencia que los estudiantes que reciben apoyos estructurados y refuerzos positivos (E5, E7, E9, E11) desarrollan habilidades de comunicación, colaboración y liderazgo dentro del grupo, mientras que otros presentan mínima participación y requieren acompañamiento constante (E2, E4, E12). Esto confirma que las prácticas educativas transformadoras fomentan la inclusión social y la cooperación, aspectos fundamentales para un aprendizaje integral en aulas inclusivas.

- En cuanto al logro de objetivos individuales, se observa que los estudiantes que reciben estrategias diferenciadas y acompañamiento adecuado logran avances significativos en metas manipulativas, motoras y académicas (E5, E7, E11). Por el contrario, quienes presentan necesidades más complejas requieren supervisión constante y refuerzos continuos (E2, E4, E12).
- Esto demuestra que las prácticas educativas transformadoras influyen directamente en el desarrollo académico, promoviendo aprendizajes sostenibles, participación activa y progresión gradual en los objetivos individualizados de cada estudiante.
- La evidencia recopilada responde de manera integral a la pregunta de investigación: “¿Cuál es la influencia de las prácticas educativas transformadoras en el desarrollo académico de niños con discapacidad intelectual en el IPHE, Las Tablas?”. Los resultados muestran que la combinación de estrategias pedagógicas adaptadas, acompañamiento docente, refuerzos positivos y actividades diferenciadas facilita la participación, la autonomía, la cooperación y el logro de objetivos, evidenciando que estas prácticas transformadoras son determinantes para el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes con discapacidad intelectual en contextos inclusivos.

RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Después de la presentación y análisis de los resultados obtenidos, así como de las conclusiones derivadas del estudio, es pertinente exponer las limitaciones y recomendaciones que emergieron durante el proceso investigativo. Estas permiten comprender con mayor profundidad los alcances reales de la investigación y orientar futuras acciones de mejora.

Recomendaciones

- A partir de los hallazgos obtenidos, se considera pertinente que la institución fortalezca el uso de estrategias multisensoriales, ampliando la integración de recursos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos, debido a que demostraron favorecer la comprensión, la participación y la motivación de los estudiantes con discapacidad intelectual. Asimismo, se recomienda desarrollar un banco institucional de materiales adaptados, que incluya pictogramas, manipulativos, cuadernos modificados, vídeos y guías prácticas, con el fin de estandarizar buenas prácticas y facilitar la continuidad pedagógica.
- Se sugiere también implementar capacitaciones permanentes para los docentes en metodologías activas, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), uso de TIC accesibles y estrategias basadas en la evidencia, lo cual permitirá mejorar la respuesta educativa hacia la diversidad. De igual forma, se recomienda habilitar espacios de reflexión pedagógica donde los docentes puedan analizar casos, compartir experiencias y diseñar estrategias colaborativas que atiendan las necesidades específicas del estudiantado.

- Se plantea profundizar en el uso de metodologías activas y colaborativas, como trabajo por estaciones, dramatizaciones, juegos de roles y actividades funcionales, ya que estas metodologías favorecen el desarrollo socioemocional y académico. Además, se recomienda estructurar planes de intervención centrados en la autonomía, mediante rutinas visuales, oportunidades de elección y roles de aula que potencien la autorregulación y la independencia.
- También se considera fundamental optimizar la incorporación de recursos tecnológicos accesibles, tales como: aplicaciones educativas, presentaciones animadas y vídeos adaptados, con el propósito de fortalecer la atención, la memoria y la comprensión de contenidos. Finalmente, se recomienda promover la participación activa del estudiante, documentar las prácticas exitosas durante el proceso investigativo y fomentar la participación de las familias, mediante talleres y orientaciones que permitan reforzar en el hogar las actividades funcionales y estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula.

Limitaciones

- El desarrollo de la investigación estuvo condicionado por ciertos factores que es necesario reconocer para comprender adecuadamente el proceso científico y los alcances del estudio. Una de las principales limitaciones fue la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos, la cual varió entre los grupos y condicionó la implementación uniforme de algunas estrategias pedagógicas. De igual manera, la investigación dependió de la disposición y tiempo de los docentes, lo que restringió la observación de determinadas prácticas en contextos más amplios o en actividades específicas que no coincidieron con las jornadas de visita.

- Asimismo, se identificaron limitaciones relacionadas con la variabilidad en los perfiles de los estudiantes, dado que cada niño presenta un ritmo de aprendizaje distinto y requerimientos específicos, lo cual dificultó la estandarización total de los procedimientos observados. Otro aspecto limitante fue el tiempo asignado para el trabajo de campo, que no permitió observar la evolución de los estudiantes a largo plazo ni valorar con mayor profundidad la permanencia de las prácticas transformadoras.
- Finalmente, aunque la investigación permitió recopilar información relevante, los resultados no pueden generalizarse a otros contextos educativos, pues se circunscriben a la realidad particular del grupo estudiado y a las condiciones institucionales específicas. No obstante, ofrecen un punto de referencia valioso para el análisis y mejora de prácticas inclusivas en contextos similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Albán, J., y Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 56-68. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>.
- Alianza Mundial para la Educación (2021). Datos de educación destacados: Educación inclusiva para niños con discapacidades. <https://www.globalpartnership.org/data-and-results/education-data>
- Álvarez-Rivero, C., y Guzmán-González, M. (2020). Inclusión educativa y desarrollo académico en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 125-141. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200125>.
- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5. Editorial Médica Panamericana.
- Asamblea Nacional. (2016). *Ley N.º 15 de 31 de mayo de 2016, que reforma la Ley 42 de 1999, que establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad*. Gaceta Oficial Digital N.º 28046-B, 06 de junio de 2016. Panamá.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11.ª ed.). Alianza Editorial.
- Bogatić, K. y Jevtić, A. (2025). Replanteando el juego y la atención centrada en el niño en el currículo de la primera infancia en Croacia. *Journal of Childhood, Education & Society*, 6 (1), 71–87.

- Bolívar, A. (2019). La mejora de la escuela desde dentro: liderazgo y comunidades profesionales de aprendizaje. Narcea.
- Bolívar, A. (2021). Cambiar la enseñanza para cambiar la escuela. Graó.
- Calderón-Almendros, I., & Echeita-Sarrionandia, G. (2022). *Educación inclusiva y equidad: desafíos actuales en la práctica docente*. Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, 15(2), 45-63.
- Carmona, H. M., Clavijo, P. J., Espejo, M. A., Vanegas, S. A., Atehortúa, G. (2019). Transformaciones en las prácticas de enseñanza: reflexiones y acciones. Infancias Imágenes, 18(2). [210-225]
- Carrillo, C., y Flores, M. A. (2021). Teachers' views on digital competence: A systematic review of the literature. Computers & Education, 167, 104120. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104120>.
- Castellano, S., Rojas J. y García. D. (2021) Cultura de la innovación educativa para el aprendizaje a lo largo de la vida. Serie: Documentos de apoyo al Plan de Mejoramiento del programa. Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU). (2022, septiembre 13). Estudio de Inclusión Educativa revela que menos del 30% de los centros educativos cuentan con docente de educación especial. <https://decisionespanama.com/estudio-de-inclusion-educativa-revela-que-menos-del-30-de-los-centros-educativos-cuentan-con-docente-de-educacion-especial/>.
- Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU). (2020). *Estudio diagnóstico sobre la educación inclusiva en las distintas escuelas y*

regiones de Panamá. <https://ciedupanama.org/educacion-inclusiva-panama/>

Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(1), 65-81. doi:10.15366/reice2020.18.1.004.

Cortés, E. y Ortiz, L. (2018) Educación para Innovar, Innovación para Educar. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Transatlántica de Educación. México. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=

Cuesta, J., de la Fuente, R., y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: Una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85–106.

De la Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: tensiones y transiciones. *Educación*, 26(51), 159–174. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>

Di Blasi, F. D., Costanzo, A. A., Finocchiaro, M., Stimoli, M. A., Zuccarello, R., Buono, S., Ferri, R. y Zoccolotti, P. (2023). Habilidades académicas en estudiantes con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual:

Una revisión sistemática y un metaanálisis. *Ciencias de la Educación*, 13(10), 1026. [https:// https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/1026](https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/1026)

Echeita, G., & Calderón-Almendros, I. (2021). *Inclusión educativa y transformación escolar: principios y prácticas del DUA*. Madrid: Morata.

El Capital Financiero. (2023, junio 14). Menos del 30% de los centros educativos cuentan con docentes de educación especial, revela encuesta de inclusión educativa. <https://elcapitalfinanciero.com/menos-del-30-de-los-centros-educativos-cuentan-con-docentes-de-educacion-especial-revela-encuesta-de-inclusion-educativa/>.

Figueroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., y Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión Y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. (6th ed.). Publicaciones SAGE

Gacitúa Soto, Bárbara, Melo-Letelier, Giselle, Godoy Echiburú, Gerado, & Manghi Haquin, Dominique. (2022). Posibilidades de transformación de las prácticas educativas en una escuela municipal chilena: etnografiando un proceso de cambio de dirección. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46),32-54. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.002>

García Armuelles, L. (2022, septiembre 14). Escuelas no reportan al MEDUCA o al IPHE datos sobre estudiantes con necesidades especiales: Estudio. *La Estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/panama/nacional>.

- García, M., & Torres, F. (2021). *Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual*. Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, 12(3), 45-62.
- García, M., y Torres, F. (2021). *Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual*. Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, 12(3), 45-62.
- Gómez, R., y Arango, J. (2022). Educación inclusiva en Panamá: Avances y desafíos en la atención a estudiantes con discapacidad intelectual. Educación y Diversidad, 10(1), 25–40.
- Grosser-Clarkson, D. y Neel, MA (2020). Contraste, puntos en común y un llamado a la claridad: Una revisión del uso de prácticas fundamentales en la formación docente. *Journal of Teachers Education*, 71 (4), 464–476.
- Gutiérrez, P., & Hernández, L. (2023). Tecnología educativa e inclusión: herramientas digitales para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Innovación Educativa*, 23(1), 25-39.
- Hernández Ávila CE, Carpio N. Introducción a los tipos de muestreo (2019) Alerta;2(1):75-79. DOI: 10.5377/alerta.v2i1.7535
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta. edición. McGraw-Hill, México D.F
- López-Melero, M. (2020). *Pedagogía inclusiva: bases para una educación sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.

- Mena-Chiluisa, L., y Alulima, L. (2021). Barreras para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en la educación superior ecuatoriana. *593 digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 33-40. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.660>.
- Morales, L., Pérez, J., Rodríguez, C., & Sánchez, M. (2019). *Desafíos de la educación inclusiva: Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Editorial Académica Española.
- Morales, L., Pérez, J., Rodríguez, C., & Sánchez, M. (2019). *Desafíos de la educación inclusiva: Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Editorial Académica Española.
- Morales, N., Velasteguí, L. E., y Velasteguí, P. (2017). Adaptaciones Curriculares para la inclusión educativa en la Unidad Educativa Benjamín Araujo. *Ciencia Digital*, 1(2), 63-75. Recuperado de <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v1i2.58>.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *El nivel más alto posible de salud para las personas con discapacidad: WHA74.8*. Organización Mundial de la Salud. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA74/A74_R8-en.pdf
- Ortiz Moya, Nury Gabriela, Ríos Quiñónez, María Belén, Santillan García, Nazury Mariuxi, Veintimilla Amay, Luis Eduardo, y Morillo Chandi, Grace Alexandra. (2025). Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico

de la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1), e501091. Epub 11 de diciembre de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12639443>

Pérez Julián y Merino María. (2021). Definición de desempeño. <https://definicion.de/desempeno/>

Pérez, L; Sánchez, S; Rabazo, M. y Fernández, M. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 51. 1183-1193.

Pérez-Anagumbra, G., y Iturralde-Sosa, C. (2024). Pedagogía Transformadora desde el Aprender Haciendo. *593 digital Publisher CEIT*, 9(2), 807-815. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2403>.

Rey, A., Caminos, P., García, R., Cabrera, L., & Dosouto, M. (2019). *Educación y discapacidad intelectual: Estrategias para la inclusión educativa*. Editorial Universitaria.

Rey, M. J., Caminos, M. R., García, M. T., Cabrera, M. R., & Dosouto, H. (2016). Voluntariado con personas con discapacidad intelectual. 38. Recuperado de: [https:// bit.ly/37xSjcv](https://bit.ly/37xSjcv)

Rodríguez, S. (2021). *El papel del docente de apoyo en la educación inclusiva: retos y perspectivas*. *Revista de Educación y Diversidad*, 7(2), 18-31.

Rodríguez, S., & Pérez, L. (2022). *Prácticas educativas transformadoras en estudiantes con discapacidad intelectual: Impacto en el aprendizaje y desarrollo socioemocional*. *Educación y Diversidad*, 8(1), 15-34.

- Rodríguez, S., y Pérez, L. (2022). *Prácticas educativas transformadoras en estudiantes con discapacidad intelectual: Impacto en el aprendizaje y desarrollo socioemocional*. Educación y Diversidad, 8(1), 15-34.
- Román Meléndez, G., Pérez Navio, E., y Medina Rivilla, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93–108. <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>
- Romero Lozano, H., Romero Cuestas, C. A., y Quintero Reina, M. (2023). Educación especial e inclusiva para la discapacidad intelectual, una perspectiva desde la Educación Física. *Revista Perspectivas*, 8(1), 127–142. <https://doi.org/10.22463/25909215.3801>.
- Romero, H., Quintero, M., & Torres, D. (2023). *La inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual: retos y oportunidades en contextos latinoamericanos*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 25(1), 112-130.
- Romero, H., Romero, C., & Quintero, M. (2023). *La inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual: Retos y oportunidades*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 25(1), 112-130.
- Ronconi, Liliana. (2018). El acceso a la educación desde una mirada igualitaria: la influencia del derecho internacional de los derechos humanos. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 18, 191-211. Epub 27 de marzo de 2020. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2018.18.12100>
- Rubiano Romero, S. S., y Martínez Huertas, J. C. (2024). El Desempeño Académico como un Comportamiento en el Proceso de Enseñanza

Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5247-5261. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10941

Samaniego, M., & Rodríguez, L. (2021). Prácticas inclusivas en centros educativos oficiales de Panamá. *Revista Panameña de Educación Inclusiva*, 5(2), 45–60.

Samaniego, A. (2022, 13 de septiembre). Estudio de inclusión educativa revela que menos del 30 % de los centros educativos cuentan con docente de educación especial. *Decisiones Panamá*. <https://decisionespanama.com/estudio-de-inclusion-educativa-revela-que-menos-del-30-de-los-centros-educativos-cuentan-con-docente-de-educacion-especial/>

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142. ISSN: 1665-2673. Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>.

Smith, MA, Akwue, OS, Marazzo, J., Williams, LD, Fishon, E., Downer-Reid, A., Josh, M. y Muhammad, L. (2025). Evaluación de políticas educativas inclusivas: Una perspectiva de derechos humanos para el apoyo a estudiantes con discapacidad. *Revista Global de Investigación Avanzada de Investigación Educativa y Reseñas*, 13(2), 006-022. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14971500>

Strogilos, V., Avramidis, E., Arvanitis, P., & Voulagka, A. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without

disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216–1238.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>.

Suárez-Palacio, P. A., Vélez-Múnera, M., y Londoño-Vásquez, D. A. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. Recuperado de:
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/99>

Triviño Lino, R. L., & Zambrano De La Torre, R. W. (2024). La Motivación al Estudio y el Desempeño Académico de Estudiantes de Bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 76-88.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10351

UNESCO (2021). Educación para el desarrollo sostenible.
<https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.

UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223>.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

UNESCO (2018). *Educación y discapacidad: Análisis de datos de 49 países*. Documento de Información UIS N° 49.

<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/education-and-disability-analysis-of-data-from-49-countries>

UNESCO (2020) muestra que el 40 % de los países más pobres no lograron apoyar a alumnos en riesgo durante la crisis del COVID-19 y hace un llamamiento a la inclusión en la educación. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615UNESCO>. (s. f.). Inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/en/education/inclusion>

Vélez-Miranda, M. J., San Andrés Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9),5–27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>.

Venegas, E. (2018) Las distintas aristas de la innovación educativa. educación para innovar, innovación para educar. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. transatlántica de educación. México.

Villaescusa Alejo, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1). <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1>.

Zhizhko, Elena Anatolievna. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*, 17(43), 249-270. Epub 27 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>.

- Adelman, H., y Taylor, L. (2021). *Mejorar el clima escolar para apoyar la educación inclusiva*. Routledge.
- Alonso, S., y Romero, M. (2020). Diseño universal para el aprendizaje y su aplicación en aulas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 55–72. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200055>
- Barrett, A., y Stevens, R. (2022). Estrategias de aprendizaje multisensorial para apoyar a estudiantes diversos. *Journal of Inclusive Education Practices*, 10(1), 33–48.
- Castañeda, L., y Salinas, J. (2020). Narrativas digitales y accesibilidad: recursos tecnológicos para la inclusión. *Comunicar*, 28(65), 9–18. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Flores, P., y Martínez, A. (2023). Evaluación auténtica y adaptada en contextos inclusivos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 112–130.
- García, I., y Pérez, R. (2021). Apoyos visuales como herramientas para la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 120–138.
- Meyer, A., Rose, D. H., y Gordon, D. (2020). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Teoría y práctica* (2.^a ed.). CAST.
- Morales, C., y Sánchez, J. (2022). Herramientas digitales accesibles para estudiantes con discapacidad intelectual. *Tecnología, Educación y Diversidad*, 6(1), 45–59.
- Pérez, D., y Lobo, M. (2021). Estrategias multisensoriales para mejorar la comprensión y la memoria en la educación primaria. *Revista Innovación Educativa*, 21(76), 1–14.
- Rodríguez, V., y Ossa, C. (2023). Adaptaciones curriculares y apoyos pedagógicos para la inclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 389–406. <https://doi.org/10.6018/rie>
- UNESCO. (2020). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Vázquez, S., y Sevillano, M. L. (2020). Aplicaciones educativas accesibles: criterios de selección y evaluación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 59, 29–49. <https://doi.org/10.12795/pixelbit>

ANEXOS

ANEXO 1

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela Educación Especial y Social

Propuesta de intervención

**GUÍA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS PARA
POTENCIAR EL DESARROLLO ACADÉMICO DE NIÑOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Elaborado por:

Nelsa Mendoza

6-725-1579

Panamá, 2025

Guía de Estrategias Pedagógicas Transformadoras para Potenciar el Desarrollo Académico de Niños con Discapacidad Intelectual

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva exige responder con sensibilidad, compromiso y estrategias pedagógicas innovadoras a la diversidad presente en las aulas. Los niños con discapacidad intelectual requieren apoyos específicos que permitan superar barreras de acceso al aprendizaje y fortalezcan sus competencias académicas desde un enfoque integral. Esta propuesta presenta una guía estructurada de estrategias pedagógicas transformadoras orientadas a docentes y equipos educativos que trabajan en contextos inclusivos. Su propósito es proporcionar herramientas prácticas, actualizadas y accesibles que promuevan la participación activa, la comprensión de contenidos, la autonomía y la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes con discapacidad intelectual.

La propuesta integra fundamentos teóricos de la educación inclusiva, principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), metodologías activas, estrategias multisensoriales y recursos digitales accesibles. En conjunto, estos elementos facilitan entornos educativos flexibles, motivadores y estructurados, capaces de responder a los diferentes ritmos, modos y necesidades de aprendizaje presentes en el aula.

Objetivos

Objetivo general

- Implementar estrategias pedagógicas transformadoras que fortalezcan el desarrollo académico de los niños con discapacidad intelectual en el marco de prácticas inclusivas y contextualizadas.

Objetivos específicos

- Diseñar actividades de aprendizaje adaptadas a los niveles de funcionamiento cognitivo y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Promover el uso de recursos multisensoriales, apoyos visuales y herramientas tecnológicas accesibles que faciliten la comprensión y la retención de información.
- Fomentar metodologías activas basadas en la participación, el aprendizaje práctico y la resolución de tareas funcionales.
- Establecer mecanismos de evaluación formativa que permitan monitorear el progreso académico y socioemocional del estudiante.
- Potenciar la autonomía, la comunicación y las habilidades adaptativas esenciales para el desarrollo académico.

Justificación

La inclusión educativa implica más que integrar físicamente a los estudiantes en el aula; requiere transformar la práctica docente mediante estrategias que respondan a las habilidades, intereses y necesidades de cada niño. Los estudiantes con discapacidad intelectual suelen enfrentar dificultades vinculadas al procesamiento cognitivo, la atención, la memoria de trabajo y el lenguaje, lo que puede limitar su rendimiento académico cuando no cuentan con apoyos adecuados. Esta propuesta adquiere relevancia porque ofrece herramientas concretas y accesibles que fortalecen el trabajo docente y favorecen la creación de entornos estructurados, participativos y emocionalmente seguros.

Las estrategias descritas permiten diseñar actividades flexibles, accesibles y funcionales que facilitan el aprendizaje, incrementan la motivación y promueven la participación activa del estudiante. Asimismo, contribuyen al desarrollo de competencias que posibilitan una inclusión educativa plena, equitativa y transformadora.

COMPONENTES DE LA PROPUESTA

1. Componente conceptual

Aborda los fundamentos teóricos que sustentan la intervención:

- Educación inclusiva y sus principios.
- Características de los estudiantes con discapacidad intelectual.
- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Metodologías activas y aprendizaje significativo.
- Competencias académicas funcionales como eje del desarrollo integral.

2. Componente metodológico

Integra estrategias pedagógicas transformadoras, tales como:

- Aprendizaje multisensorial.
- Uso de apoyos visuales y secuencias.
- Actividades rutinarias estructuradas.
- Estrategias paso a paso: modelado, guía, práctica y retroalimentación inmediata.
- Adaptaciones curriculares no significativas.
- Aprendizaje cooperativo con roles adaptados.
- Reforzamiento positivo y motivación intrínseca.

3. Componente tecnológico

Promueve la implementación de:

- Aplicaciones accesibles (Toc-Toc, Jclic, Pictotraductor, TinyTap).
- Recursos digitales interactivos (Canva, Genially, PowerPoint).
- Comunicación aumentativa y alternativa (CAA).
- Materiales digitales multisensoriales.

4. Componente actitudinal

Fortalece elementos clave como:

- Empatía y sensibilidad docente.
- Expectativas altas y realistas.
- Respeto a ritmos, estilos y procesos de aprendizaje.
- Construcción de un clima emocional positivo y seguro.

Instrumentos de medición

Evaluación diagnóstica

- Listas de cotejo iniciales.
- Registros de observación.
- Entrevistas con docentes y familias.
- Identificación del nivel de funcionamiento y estilos de aprendizaje.

Evaluación formativa

- Escalas de desempeño adaptado.
- Rúbricas accesibles.
- Portafolios de evidencias.

- Registros anecdóticos y diarios de campo.
- Retroalimentación continua centrada en el progreso individual.

Evaluación sumativa

- Análisis comparativo del desempeño antes y después de la intervención.
- Informe final de logros, avances y recomendaciones.
- Valoración de competencias académicas, adaptativas y socioemocionales.

TALLERES DE LA PROPUESTA

TALLER 1. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS MULTISENSORIALES

Se fundamenta en el uso de experiencias visuales, táctiles, auditivas y kinestésicas para facilitar la comprensión y retención de contenidos. Incluye actividades como estaciones sensoriales, asociación de objetos reales, secuencias pictográficas y dinámicas integradoras. Potencia la atención, la memoria, la organización y el pensamiento lógico.

Tabla 1. Estrategias pedagógicas multisensoriales

Objetivo	Actividades	Estrategias	Recursos
Potenciar el aprendizaje y la comprensión de contenidos mediante experiencias multisensoriales, favoreciendo la atención, memoria, organización y pensamiento lógico en los estudiantes.	Estaciones sensoriales: los estudiantes interactúan con materiales que estimulan diferentes sentidos. Asociación de objetos reales con imágenes o palabras. Secuencias pictográficas para organizar ideas y procesos. Dinámicas grupales que integren los sentidos y fomenten la colaboración.	Aprendizaje activo, aprendizaje cooperativo, enseñanza multisensorial, uso de ejemplos concretos y significativos, integración de actividades lúdicas y motrices.	Materiales táctiles (arena, telas, texturas), imágenes y pictogramas, objetos reales, instrumentos musicales o sonoros, tarjetas, espacio físico para estaciones, materiales para dinámicas de movimiento.

TALLER 2. DISEÑO DE APOYOS VISUALES PARA EL AULA INCLUSIVA

Orienta la creación de tarjetas visuales, agendas, tableros de emociones y secuencias de pasos que estructuran la jornada, favorecen la comunicación y fortalecen la autonomía del estudiante. Permite anticipar rutinas, organizar tareas y comprender reglas de forma clara y accesible.

Tabla 2. Diseño de apoyos visuales para el aula inclusiva.

Objetivo	Actividades	Estrategias	Recursos	Evaluación
Promover la creación y uso de apoyos visuales que faciliten la comunicación, anticipen rutinas, organicen tareas y fortalezcan la autonomía de los estudiantes en contextos inclusivos.	Elaboración de tarjetas visuales para horarios y tareas. Construcción de tableros de emociones para expresar sentimientos. Diseño de secuencias de pasos para actividades cotidianas. Uso de agendas visuales para planificar la jornada escolar.	Aprendizaje activo, enseñanza visual, planificación de rutinas, refuerzo positivo, aprendizaje cooperativo y contextualizado.	Cartulinas, tarjetas, marcadores, pictogramas, pegatinas, tableros, materiales para secuencias, plantillas de agendas visuales.	Observación de la correcta elaboración y utilización de los apoyos visuales. Registro de autonomía, comprensión de reglas y organización de tareas. Retroalimentación individual y grupal sobre la efectividad de los materiales.

TALLER 3. USO DE TECNOLOGÍA ACCESIBLE

Capacita al docente en la creación y aplicación de recursos digitales inclusivos mediante plataformas como Canva, Genially y PowerPoint interactivo. Incluye diseño de juegos, cuentos visuales, actividades multisensoriales, tableros de comunicación y materiales de lectura fácil.

Tabla 3. Uso de tecnología accesible

Objetivo	Actividades	Estrategias	Recursos	Evaluación
Capacitar a los docentes en la creación y aplicación de recursos digitales inclusivos que favorezcan el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.	1. Diseño de juegos interactivos mediante Canva o Genially.2. Creación de cuentos visuales adaptados para lectura fácil.3. Elaboración de tableros de comunicación digital.4. Desarrollo de actividades multisensoriales apoyadas en tecnología.	Aprendizaje basado en proyectos, enseñanza digital inclusiva, diseño instruccional adaptado, aprendizaje activo y colaborativo.	Computadoras o tablets, acceso a internet, software Canva, Genially, PowerPoint, imágenes y recursos multimedia, plantillas digitales.	Evaluación de la creatividad y funcionalidad de los materiales digitales. Observación de la aplicación de los recursos en simulaciones o pruebas en el aula. Retroalimentación grupal e individual sobre la accesibilidad y pertinencia de los recursos.

TALLER 4. EVALUACIÓN ADAPTADA Y FUNCIONAL

Orienta el diseño de rúbricas accesibles, listas de cotejo y herramientas de observación que permitan evaluar habilidades académicas y funcionales de manera objetiva, auténtica y contextualizada. Promueve criterios claros, observables y centrados en procesos.

Tabla 4. Evaluación adaptada y funcional

Objetivo	Actividades	Estrategias	Recursos	Evaluación
Capacitar a los docentes en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación adaptados que permitan medir habilidades académicas y funcionales de manera objetiva y contextualizada.	Elaboración de rúbricas adaptadas para diferentes áreas del aprendizaje. Diseño de listas de cotejo para seguimiento de habilidades. Simulación de observación de estudiantes utilizando herramientas funcionales. Análisis de casos prácticos para aplicar instrumentos de evaluación contextualizados.	Evaluación auténtica, observación directa, aprendizaje activo, retroalimentación formativa, enseñanza centrada en procesos y evidencias.	Plantillas de rúbricas, formatos de listas de cotejo, guías de observación, ejemplos de casos prácticos, material de registro de evidencias.	Evaluación de la pertinencia y claridad de los instrumentos diseñados. Observación de la correcta aplicación en ejercicios prácticos y retroalimentación grupal e individual sobre su funcionalidad y adaptabilidad.

ORIENTACIONES PARA LA ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL AULA INCLUSIVA

La propuesta complementa los talleres con estrategias específicas para adaptar actividades sin modificar los aprendizajes esperados. Incluye ajustes en presentación, participación y evaluación, promoviendo el uso de apoyos visuales, instrucciones simplificadas, materiales manipulativos y evidencias alternativas. También se detallan estrategias para fomentar la autonomía, motivación, participación activa y autorregulación emocional, permitiendo al estudiante avanzar a su propio ritmo en un ambiente estructurado, seguro y estimulante. Las orientaciones abarcan ajustes en tres dimensiones principales: presentación, participación y evaluación, promoviendo la inclusión y equidad en el aula.

ORIENTACIONES PARA LA ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES

1. Adaptaciones en la presentación de contenidos:

- Uso de apoyos visuales como pictogramas, tarjetas, tableros de emociones y secuencias de pasos para estructurar la información y facilitar la comprensión.
- Implementación de instrucciones simplificadas, presentadas de forma clara, breve y secuencial, acompañadas de ejemplos concretos y demostraciones prácticas.
- Empleo de materiales manipulativos y multisensoriales, permitiendo a los estudiantes explorar conceptos mediante la acción directa, estimulando los sentidos y la memoria funcional.

2. Adaptaciones en la participación:

- Diseño de estrategias de acceso diferenciadas, permitiendo que cada estudiante participe según sus capacidades y ritmos de aprendizaje.

- Fomento de la colaboración y el aprendizaje cooperativo, promoviendo la interacción entre pares y la construcción conjunta del conocimiento.
- Establecimiento de roles y tareas adaptadas dentro de actividades grupales, garantizando que todos los estudiantes tengan una función significativa.

3. Adaptaciones en la evaluación:

- Desarrollo de evidencias alternativas, como trabajos prácticos, proyectos, presentaciones, tableros de comunicación o registros fotográficos, para evaluar competencias sin depender únicamente de pruebas escritas.
- Elaboración de instrumentos de evaluación flexibles, incluyendo rúbricas adaptadas, listas de cotejo y observaciones funcionales que consideren criterios claros y objetivos.
- Retroalimentación constante, formativa y específica, enfocada en los avances individuales, fomentando la autoevaluación y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

4. Fomento de la autonomía y motivación:

- Implementación de actividades que permitan a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, respetando los tiempos de procesamiento y aprendizaje de cada uno.
- Refuerzo positivo y sistemático para consolidar logros y mantener la motivación intrínseca.
- Estrategias de autorregulación emocional, enseñando al estudiante a identificar, gestionar y canalizar emociones durante el aprendizaje.

5. Creación de un ambiente inclusivo, seguro y estimulante:

- Organización del aula de manera que favorezca la movilidad, accesibilidad y participación activa.
- Uso de recursos atractivos y variados, que incluyan elementos visuales, auditivos y táctiles, estimulando la curiosidad y el interés.
- Establecimiento de rutinas claras y estructuradas, que permitan anticipar actividades, reducir ansiedad y mejorar la confianza del estudiante en su desempeño.

En conjunto, estas orientaciones buscan garantizar que la adaptación de actividades sea eficaz, respetuosa y centrada en las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje significativo y la inclusión real en el aula. La implementación sistemática de estas estrategias potencia las competencias académicas, sociales y emocionales, favoreciendo un desarrollo integral en un contexto inclusivo.

Conclusiones generales

Esta propuesta de intervención constituye una herramienta integral para fortalecer el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad intelectual en entornos inclusivos. Las estrategias planteadas permiten transformar la práctica docente mediante el uso de recursos multisensoriales, apoyos visuales, tecnologías accesibles y evaluaciones adaptadas que responden a las necesidades y potencialidades de cada niño.

Orientaciones para la adaptación de actividades, la autonomía, la planificación diferenciada y la motivación en contextos inclusivos

Objetivos: Ofrecer al docente herramientas prácticas y aplicables para atender a estudiantes con diversas necesidades educativas, garantizando el acceso, participación y progreso sin modificar los aprendizajes esperados del currículo.

Orientaciones para adaptar actividades sin modificar los aprendizajes esperados
Las adaptaciones deben facilitar el acceso, no disminuir el nivel curricular. Se recomienda:

1. Ajustes en la forma de presentación

- Utilizar apoyos visuales (pictogramas, imágenes, secuencias).
- Simplificar instrucciones sin alterar el objetivo.
- Leer en voz alta consignas que otros leen por escrito.
- Fragmentar tareas largas en pasos breves.

2. Ajustes en la forma de participación

- Permitir respuestas orales en lugar de escritas.
- Usar materiales manipulativos cuando la abstracción sea difícil.
- Asegurar tiempos extendidos cuando sea necesario.
- Ofrecer modelos o ejemplos de lo que se espera lograr.

3. Ajustes en la forma de evaluación

- Evaluar por observación directa.
- Incluir criterios funcionales (cómo realiza la tarea, no solo el producto).
- Utilizar rúbricas accesibles y listas de cotejo.
- Permitir evidencias alternativas (grabaciones, fotos del proceso, participación oral).

Estrategias para fomentar la autonomía

La autonomía se desarrolla con apoyo progresivo y estructura.

1. Fomentar la toma de decisiones

- Dar opciones controladas (elegir materiales, ritmo de trabajo o compañero).
- Presentar rutinas claras con pasos visuales.
- Promover que el estudiante organice su espacio antes y después de cada actividad.

2. Modelar y luego retirar apoyos (andamiaje)

- Modelar la actividad frente al grupo.
- Realizarla juntos (docente–estudiante).
- Permitir que el estudiante la realice solo con apoyo visual.
- Finalmente, retirar los apoyos gradualmente.

3. Estrategias prácticas

- Uso de tableros de autoevaluación (“¿Lo hice? ¿Necesité ayuda?”).
- Mesas de trabajo por estaciones.
- Cuadernos de metas individuales.
- Tarjetas de recordatorio visual (“termino, reviso, guardo”).
- Señales no verbales para pedir ayuda y evitar la dependencia constante.

4. Crear un ambiente emocional seguro

Un estudiante motivado es aquel que se siente respetado, comprendido y valorado.

Acciones ampliadas

- Utilizar un tono cálido, pausado y cercano.
- Validar los logros del estudiante, incluso los más pequeños.
- Evitar comparaciones entre compañeros; centrarse únicamente en su progreso personal.
- Reducir el estrés mediante rutinas claras y anticipación visual.
- Establecer acuerdos simples: “miramos, escuchamos, participamos”.

5. Conectar los aprendizajes con los intereses del estudiante

El interés genera atención directa y participación voluntaria.

Acciones ampliadas

- Incorporar elementos que le sean agradables: animales, colores, personajes, música.
- Usar materiales personalizados: tarjetas con fotos, objetos preferidos, historias relacionadas con su vida.
- Crear mini proyectos basados en sus gustos, por ejemplo:
 - “Mi álbum de animales favoritos”,
 - “Mis colores”,
 - “Mi historia en imágenes”.
- Permitir elegir un material (plastilina, tablet, tarjetas, muñecos) para trabajar el mismo contenido.

6. Utilizar refuerzos positivos y retroalimentación inmediata

El refuerzo es una herramienta motivacional clave, siempre que sea adecuado, respetuoso y auténtico.

Acciones ampliadas

- Dar retroalimentación inmediata que describa con claridad el logro:
 - “Clasificaste muy bien los objetos por color”.

- “Seguiste la secuencia sin ayuda”.
- Usar reforzadores simbólicos (sellos, estrellas, caritas) sin caer en la sobrecompensación.
- Emparejar elogios verbales con gestos afectivos (pulgar arriba, sonrisa, aplauso suave).
- Celebrar los avances, no solo los resultados.

7. Incorporar el juego como estrategia motivacional

El juego es una vía natural para aprender y participar, especialmente en niños con NEE.

Acciones ampliadas

- Utilizar dinámicas breves:
 - “Encuentra el objeto”,
 - “Simón dice”,
 - “Clasifica y corre”,
 - “El dado de acciones”,
 - “Reto de 1 minuto”.
- Incorporar elementos lúdicos en las tareas académicas:
 - Ruletas,
 - Tarjetas sorpresa,
 - Cajas misteriosas sensoriales.
- Alternar entre actividades de movimiento y actividades de mesa para mantener la atención.
- Crear pequeños desafíos:
 - “¿Puedes encontrar dos cosas más?”
 - “¿Te animas a intentarlo sin ayuda?”.

8. Fomentar la participación activa

Un estudiante que participa se siente parte del proceso.

Acciones ampliadas

- Asignar roles simples: líder de materiales, encargado del calendario, organizador de mesas.
- Involucrar al estudiante en decisiones pequeñas:
 - Elegir lápices
 - Escoger una canción
 - Decidir el orden de las actividades.
- Utilizar apoyos visuales para turnos, como relojes de arena o tarjetas de “mi turno – tu turno”.
- Permitir responder mediante gestos, tarjetas visuales, señalamientos o TIC si no desea hablar.

9. Proponer metas pequeñas y alcanzables

Las metas fragmentadas permiten vivenciar éxitos frecuentes y disminuir la frustración.

Acciones ampliadas

- Dividir una tarea larga en tres o cuatro pasos sencillos.
- Crear metas diarias como:
 - “Hoy identificaré 2 colores”,
 - “Hoy seguiré la secuencia en orden”,
 - “Hoy participaré en 2 turnos”.
- Mostrar visualmente su progreso mediante:
 - Tableros de avance
 - Semáforos emocionales,
 - Tarjetas de “logrado”.

10. Ofrecer opciones y control sobre el aprendizaje

La sensación de control promueve la motivación intrínseca.

Acciones ampliadas

- Brindar dos opciones de actividad para el mismo aprendizaje esperado.
- Permitir decidir el orden en que realizará sus tareas.
- Ofrecer opciones en la forma de respuesta: oral, visual, digital o manipulativa.
- Utilizar tarjetas de elección para estudiantes no verbales.

11. Mantener un ritmo adecuado y respetar la atención del estudiante

La desmotivación surge cuando la actividad es muy rápida, muy lenta o demasiado exigente.

Acciones ampliadas

- Incorporar pausas cortas cada 10–15 minutos.
- Utilizar la técnica “Primero – Luego”:
 - Primero trabajo breve, luego actividad motivadora.
- Emplear temporizadores visuales para regular el tiempo.
- Adaptar la duración según su nivel de energía diaria.

12. Promover la autoexpresión emocional

La regulación emocional es esencial para aprender con disposición.

Acciones ampliadas

- Usar un tablero de emociones para que indique cómo se siente al iniciar una actividad.
- Realizar respiraciones guiadas o movimientos suaves antes de comenzar.
- Permitir al estudiante pedir una “pausa sensorial” cuando lo necesite.

- Ofrecer espacios tranquilos con materiales sensoriales (pelotas, texturas, luces suaves).

13. Asegurar coherencia entre familia y escuela

La motivación se fortalece cuando los adultos trabajan alineados.

Acciones ampliadas

- Compartir con la familia los logros del niño y las estrategias usadas en clase.
- Enviar actividades cortas y motivadoras para reforzar en casa.
- Utilizar cuadernos de comunicación con mensajes positivos y breves recomendaciones.
- Pedir a la familia que indique los intereses del niño para integrarlos al aula.

ANEXO 2

REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE ESPAÑOL

9.9. Carta final del Profesor de Español

LICENCIATURA/ MAESTRÍA/ DOCTORADO



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Evaluación para Trabajo de grado

Facultad Educación Especial y Pedagogía

Panamá, 26 de enero de 2020

Señores

COMISIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Presente:

La suscrita certifica que él o la estudiante:

Nelsa Mendoza, cédula: 6-725-1579

, cédula: _____

se le ha revisado el trabajo de grado titulado:

Influencia de las prácticas educativas Educativas Transformadora en el Desempeño académico de Niños con Discapacidad intelectual.

Doy fe que el trabajo cumple con todas las exigencias de redacción y ortografía del idioma español.

Atentamente,

Profesor(a) de Español

Cédula: 8-424-924

Registro del Diploma No. _____

Adjunto: *Copia del Diploma.*

REPÚBLICA DE PANAMÁ
TRIBUNAL ELECTORAL

**Marixenia
Jordan Almanza**

NOMBRE USUAL:
FECHA DE NACIMIENTO: 18-DIC-1972
LUGAR DE NACIMIENTO: PANAMÁ, PANAMÁ
SEXO: F TIPO DE SANGRE: O+
EXPEDIDA: 13-MAR-2017 EXPIRA: 13-MAR-2027

8-424-924



UNIVERSIDAD DE PANAMA

LA FACULTAD DE Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO,
HACE CONSTAR QUE

Marixenia Jordán Almanza

HA TERMINADO LOS ESTUDIOS Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TITULO DE

**Licenciada en Humanidades con
Especialización en Español**

Y EN CONSECUENCIA SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS, EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE PANAMÁ, A LOS **veintiocho**
DÍAS DEL MES DE **febrero** DEL AÑO DOS MIL **cinco**.

Diploma 124,610

Identificación Personal 8-424-924

Secretario General

Rector



REPUBLICA DE PANAMA
MINISTERIO DE EDUCACION
Profesor de Honor Centro
19 de mayo de 2002
El Rector del Diploma:
MARIKENIA JORDAN ALMANZA
1281
Bajo el No. 1281
Oficial de Registro

ANEXO 3

INFORME DEL TURNITIN



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Nelsa Mendoza
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Informe del turnitin
Nombre del archivo: TESIS_CUALITATIVA_DE_NELSA_LISTA_2025-2026----.docx
Tamaño del archivo: 201.3K
Total páginas: 154
Total de palabras: 28,785
Total de caracteres: 181,579
Fecha de entrega: 21-dic-2025 12:28p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2850237830



Informe del turnitin

INFORME DE ORIGINALIDAD

10%	10%	5%	4%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	www.uticvirtual.edu.py Fuente de Internet	1%
2	www.593dp.com Fuente de Internet	<1%
3	portal.amelica.org Fuente de Internet	<1%
4	aplic.udelas.ac.pa Fuente de Internet	<1%
5	revistarebe.org Fuente de Internet	<1%
6	pdfs.semanticscholar.org Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	<1%
8	repositorio.ulvr.edu.ec Fuente de Internet	<1%
9	www.scielo.org.bo Fuente de Internet	<1%

ANEXO 4

Entrevista



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela Educación Especial y Social

Entrevista

Propósito:

Recabar información sobre las prácticas educativas transformadoras que implementan los docentes que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual, con énfasis en las estrategias didácticas, metodologías activas, adaptaciones curriculares, y el fomento de la autonomía y protagonismo estudiantil.

Guía de preguntas

1. ¿Qué estrategias didácticas utiliza usted para atender las necesidades específicas de sus estudiantes con discapacidad intelectual?
2. ¿De qué manera adapta sus metodologías de enseñanza para fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje?
3. ¿Qué tipo de recursos o materiales educativos adapta o diseña para facilitar la comprensión de los contenidos?
4. ¿Cómo promueve la autonomía y la toma de decisiones en sus estudiantes dentro del aula?
5. ¿Podría describir alguna experiencia en la que sus estudiantes hayan asumido un rol protagónico en una actividad o proyecto escolar?
6. ¿Qué desafíos enfrenta al aplicar estrategias diferenciadas o metodologías activas en el trabajo con esta población?
7. ¿Qué tipo de apoyo institucional o colaborativo considera necesario para fortalecer las prácticas educativas transformadoras en su aula?
8. ¿Cómo evalúa los avances académicos y personales de los estudiantes con discapacidad intelectual?

9. ¿Qué papel considera que juega la familia en el fortalecimiento del desempeño académico de estos estudiantes?
10. En su experiencia, ¿Cómo contribuyen las prácticas educativas transformadoras al desarrollo integral y la inclusión de los niños con discapacidad intelectual?

ANEXO 5

OBSERVACIÓN A LOS ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela Educación Especial y Social

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Población observada: 15 estudiantes con discapacidad intelectual

Contexto: Entorno escolar del IPHE, Las Tablas

Propósito: Analizar las prácticas pedagógicas del docente y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

N.º	Aspecto a observar	Pregunta orientadora	Descripción cualitativa / Evidencias observadas
1	Participación en las actividades de aprendizaje	¿De qué manera los estudiantes participan en las actividades propuestas por el docente?	
2	Comprensión de instrucciones	¿Cómo responden los estudiantes a las instrucciones del docente durante las actividades?	
3	Autonomía en la ejecución de tareas	¿Qué grado de independencia muestran los estudiantes al realizar sus tareas escolares?	
4	Aplicación práctica de los conocimientos	¿Se evidencia que los estudiantes aplican lo aprendido en actividades prácticas o cotidianas?	

5	Uso de recursos y materiales educativos	¿Cómo emplean los estudiantes los materiales y recursos didácticos disponibles en el aula?	
6	Interacción docente-estudiante	¿Qué tipo de relación se observa entre el docente y los estudiantes (apoyo, diálogo, respeto, motivación)?	
7	Respuesta ante estrategias didácticas diferenciadas	¿Cómo reaccionan los estudiantes frente a las estrategias o adaptaciones utilizadas por el docente?	
8	Manifestaciones de autonomía y autogestión	¿En qué situaciones los estudiantes demuestran iniciativa o capacidad para resolver situaciones por sí mismos?	
9	Participación cooperativa y social	¿Cómo interactúan los estudiantes con sus compañeros durante actividades grupales o colaborativas?	
10	Nivel de logro frente a los objetivos individualizados	¿Se observan avances en relación con los objetivos educativos establecidos para cada estudiante?	

ÍNDICE DE TABLA

Tablas	Descripción	Páginas
Tabla 1	Estrategias pedagógicas multisensoriales	131
Tabla 2	Diseño de apoyos visuales para el aula inclusiva.	132
Tabla 3	Uso de tecnología accesible	133
Tabla 4	Evaluación adaptada y funcional	134