

Una propuesta colaborativa para favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas en el Colegio  
Simón Rodríguez IED

Zharick Yojana Rosales Mendoza

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de educación  
Licenciatura en Educación Especial  
Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación  
Línea de investigación Formación de docentes  
Bogotá, D. C. 2024

Una propuesta colaborativa para favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas en el Colegio  
Simón Rodríguez IED

Zharick Yojana Rosales Mendoza

Asesorado por:

Angélica Briyith Fresneda Patiño

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de educación

Licenciatura en Educación Especial

Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación

Línea de investigación Formación de docentes

Bogotá, D. C. 2024

### **Dedicatoria**

*Dedico este trabajo a mi padre Jesid Rosales, mi madre Johana Mendoza y mi hermana Zahira Rosales Mendoza; por estar conmigo en este caminar, por siempre apoyarme, alentarme y creer en mí en todo momento.*

### **Agradecimientos**

*Primeramente, le doy gracias a Dios por permitirme culminar este proceso formativo, por guiar mis pasos, mis aprendizajes y mi vida; porque es por él y para él que he logrado llegar hasta aquí, y por eso me permito citar esta promesa: Josué 1:9 dice “Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque Jehová tu Dios estará contigo en donde quiera que vayas” (Biblia RVR. 1960)*

*Gracias a mis padres por siempre creer en mí, por acompañarme en esta aventura, pues son el motor de mi vida.*

*Gracias a la maestra Angélica Briyith Fresneda Patiño por acompañar este proceso formativo, creer en mí, por las grandes cosas que fui alcanzando gracias a sus saberes y orientaciones. Es una mujer de admirar y de mucho aprender.*

*Gracias a los docentes del Colegio Simón Rodríguez IED por su tiempo y participación, por brindar un espacio para la construcción de saberes, permitiendo ampliar y transformar miradas sobre la educación inclusiva.*

*Infinitas gracias.*

## Tabla de contenido

<b>Lista de abreviaturas .....</b>	<b>7</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>8</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>Marco Contextual .....</b>	<b>11</b>
Horizonte pedagógico .....	12
Procesos de Educación Inclusiva en el Colegio Simón Rodríguez IED.....	14
<b>Planteamiento del Problema .....</b>	<b>17</b>
Pregunta de Investigación .....	20
Sub-preguntas: .....	20
<b>Objetivos .....</b>	<b>21</b>
Objetivo general .....	21
Objetivos específicos.....	21
<b>Justificación .....</b>	<b>22</b>
<b>Marco de Antecedentes.....</b>	<b>25</b>
Formación Docente en el marco de la educación inclusiva .....	25
Prácticas Pedagógicas Inclusivas .....	28
<b>Marco Normativo.....</b>	<b>34</b>
Ley 115. Ley general de educación (1994).....	34
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006).....	35
Ley 1346 de 2009 .....	35
Ley estatutaria 1618 de 2013 .....	36
Decreto 1421 de 2017 .....	36
Decreto 089 de 2023 .....	37
<b>Marco Teórico.....</b>	<b>38</b>
Discapacidad .....	38
Discapacidad intelectual .....	41
Trastorno del Espectro Autista.....	44
Educación inclusiva.....	46
Barreras.....	50
Apoyos.....	52

Practicas Pedagógicas Inclusivas .....	57
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	60
<b>Marco Pedagógico .....</b>	<b>64</b>
Trabajo colaborativo.....	65
<b>Marco Metodológico .....</b>	<b>67</b>
Línea de investigación.....	67
Paradigma de la investigación.....	68
Enfoque Metodológico .....	69
Tipo de investigación .....	70
Técnicas para la recolección de la información .....	73
<b>Encuestas .....</b>	<b>74</b>
Participantes de la investigación. ....	75
<b>Propuesta Pedagógica .....</b>	<b>77</b>
Objetivo general .....	77
Objetivos específicos.....	77
Metodología .....	78
Talleres de cualificación con los docentes.....	79
Encuentro con directivos .....	83
Galería Acción Inclusiva. ....	84
<b>Análisis de resultados .....</b>	<b>91</b>
¿Una educación utópica?.....	92
Desafíos en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.....	100
PIAR: Una posibilidad de potenciar las prácticas pedagógicas inclusivas del docente.....	111
Formación Docente: Una posibilidad desde el trabajo colaborativo.....	116
<b>Conclusiones .....</b>	<b>123</b>
<b>Proyecciones .....</b>	<b>126</b>
<b>Rol del educador especial .....</b>	<b>128</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>130</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>139</b>

### Lista de figuras

Figura 1	<i>Educación por ciclos del colegio Simón Rodríguez IED</i> .....	13
Figura 2	<i>Marco normativo que garantiza el derecho a la educación de la población con discapacidad.</i> .	34
Figura 3	<i>Modelo Multidimensional abordaje a la discapacidad. Discapacidad Intelectual</i> .....	43
Figura 4	<i>Triada de Lorna de Wing</i> .....	44
Figura 5	<i>Ciclo de desarrollo de la propuesta pedagógica investigativa</i> .....	71
Figura 6	<i>Estructura de la propuesta pedagógica ColaborAcción Inclusiva</i> .....	79
Figura 7	<i>Ruta de implementación de las sesiones de cualificación con docentes</i> .....	80
Figura 8	<i>Taller directivo docente</i> .....	84
Figura 9	<i>Ruta. Galería. Acción Inclusiva</i> .....	85
Figura 10	<i>Galería. Acción Inclusiva</i> .....	90
Figura 11	<i>El proceso de análisis de datos</i> .....	91
Figura 12	<i>Fotografías de la segunda sesión del proyecto ColaborAcción Inclusiva</i> .....	97
Figura 13	<i>Fotografías de la octava sesión del proyecto ColaborAcción Inclusiva</i> .....	119

### Lista de tablas

Tabla 1	<i>Barreras para la participación de las personas con discapacidad</i> .....	50
Tabla 2	<i>Anexo 2. Plan individual de ajustes razonables</i> .....	57
Tabla 3	<i>Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje</i> .....	63
Tabla 4	<i>Fases en el proceso de investigación</i> .....	71
Tabla 5	<i>Participantes docentes de área y directivo docente</i> .....	76
Tabla 6	<i>Estrategias de trabajo colaborativo implementadas en la formación de docentes.</i> .....	81
<b>Tabla 7</b>	<b><i>Experiencias pedagógicas significativas.</i></b> .....	<b>86</b>

### Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Modelo de diario de campo implementado para la recolección de la información en la observación participante.</i> .....	139
Apéndice B <i>Formato de encuestas implementado a los docentes participantes de las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, artes y matemáticas de la sede A.</i> .....	141
Apéndice C <i>Formato de evaluación para el proyecto ColaborAcción Inclusiva.</i> .....	142
Apéndice D <i>Formato de entrevista implementada a los directivos de la sede A.</i> .....	143
Apéndice E <i>Consentimiento Informado</i> .....	144
Apéndice F <i>Formato de participación de los docentes en la galería Acción Inclusiva: Prácticas pedagógicas significativas del colegio Simón Rodríguez IED</i> .....	146

### Lista de abreviaturas

DI: Discapacidad Intelectual

EcD: Estudiante con discapacidad

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PIAR: Plan Individual de Ajuste Razonable

PcD: Persona con Discapacidad

TEA: Trastorno del Espectro Autista

## Resumen

El proyecto se desarrolló con el objetivo de diseñar una propuesta pedagógica que favoreciera las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED Sede A a través del trabajo colaborativo; para ello se llevaron a cabo procesos de cualificación a docentes de diferentes áreas, encuentros con directivos y una galería titulada *Acción Inclusiva*. Metodológicamente se orientó desde el paradigma socio crítico con enfoque cualitativo en donde se usaron diarios de campo, grabaciones de los encuentros, encuestas y entrevistas para el análisis y fortalecimiento de la educación inclusiva en la institución a través de la investigación acción.

En los resultados se logró reflexionar y visibilizar las prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollan los docentes de la institución, así como se problematizó y resignificó el Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR- como un instrumento que orienta y complementa las acciones pedagógicas; de igual forma, se reconoció la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinar y se identificaron fortalezas y retos del sistema educativo para garantizar una educación inclusiva que favorezca el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación básica y media.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, Prácticas pedagógicas inclusivas, Plan Individual de Ajustes Razonables, Trabajo colaborativo.

## Introducción

El proyecto pedagógico investigativo se estructura en doce apartados: contextualización, problematización, justificación, marco de antecedentes, marco normativo y teórico, diseño y desarrollo de la propuesta pedagógica, resultados, conclusiones, proyecciones y el rol del educador especial.

Su punto de partida es la lectura de contexto que dio paso a la identificación de una problemática y la creación de unos objetivos investigativos encaminados a favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas en el Colegio Simón Rodríguez IED sede A, en donde se reconoce una mirada sobre la educación inclusiva, dinámicas institucionales, concepciones frente a los estudiantes con discapacidad, acciones y sentires frente al Plan Individual de Ajustes Razonable-PIAR-, entre otros aspectos que llegan a configurar las prácticas pedagógicas inclusivas que los docentes implementan a lo largo de sus clases.

Para dar una rigurosidad al proceso investigativo, se realiza una revisión de trabajos de grado de diferentes niveles de formación con el fin de reconocer la producción de conocimiento frente al campo de estudio seleccionado. Es pertinente mencionar que la gran mayoría de trabajos fueron retomados de la Universidad Pedagógica Nacional, pues en ella se halló un amplio interés en el estudio de la educación inclusiva y la formación de maestros frente a las prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por otra parte, se presenta el marco normativo el cual, desde un enfoque de derechos, da una relevancia a la política pública nacional e internacional para orientar y garantizar la educación inclusiva para la población con discapacidad. De igual forma, se realiza un marco teórico en el que se desarrollan las categorías centrales de la investigación: discapacidad, educación inclusiva y prácticas pedagógicas inclusiva; pues permite reconocer y orientar la

propuesta pedagógica y las diferentes acciones que se realizaron en el Colegio Simón Rodríguez IED sede A.

El trabajo continuo con el marco pedagógico que se orienta desde el paradigma constructivista sociocultural y retoma la metodología de trabajo colaborativo como fundamento para la formación de maestros. El apartado de marco metodológico se desarrolla el paradigma, enfoque y método que orientó las fases del proceso investigativo, en el cual la entrevista, encuesta y diario de campo fueron los instrumentos para la recolección de la información.

La propuesta pedagógica fue implementada con los docentes y directivos del colegio Simón Rodríguez IED durante el año 2024 a partir de tres estrategias centrales las cuales fueron talleres de formación docente, encuentros con directivos e implementación de la galería acción-inclusiva. A lo largo de este proceso se tuvo como metodología el trabajo colaborativo, el cual permitió dar un abordaje desde el trabajo entre pares, la escucha, la reflexión y la proposición de posibles acciones que surgieron a partir de esta metodología.

A raíz de la implementación de la propuesta pedagógica, se realiza un análisis de datos a partir del proceso cíclico establecido por Miles y Huberman (1984) en el que se hizo uso del software atlas ti y en donde se identificaron cuatro categorías de análisis de datos: ¿una educación utópica?, Desafío de las prácticas pedagógicas inclusivas, PIAR: una posibilidad para potenciar las prácticas pedagógicas inclusivas del docente, y formación docente: una posibilidad desde el trabajo colaborativo.

Finalmente, se presentan las conclusiones, proyecciones y algunas reflexiones frente al rol del educador especial en escenarios de educación formal, y particularmente en el desarrollo del proyecto ColaborAcción inclusiva, enfocado a la formación de docentes que desarrollen prácticas pedagógicas para que todos y todas las estudiantes puedan aprender.

## Marco Contextual

El colegio Simón Rodríguez surgió en el año 1959 aprobado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); está ubicado en la localidad de chapinero, al nororiente de la ciudad de Bogotá. Esta localidad está constituida por 20 barrios, entre los cuales se ubican las diferentes sedes de la institución, es reconocida a nivel distrital por su infraestructura ya que es considerada patrimonio cultural, por la amplia oferta gastronómica y musical; así mismo, tiene un sector rural con riquezas naturales concentrada en los cerros orientales.

Según la Secretaría del Hábitat (2023) en Chapinero hay aproximadamente 150.741 habitantes, quienes cuentan con cuatro hospitales, 162 parques y tres colegios públicos, siendo el Simón Rodríguez IED uno de ellos. La mayoría de la población pertenece a los estratos 4, 5 y 6; sin embargo, en la caracterización de las familias que asisten a la institución un alto porcentaje de los estudiantes vive en estrato 1, 2 y 3, puesto que algunos son migrantes internos que vienen de otros lugares de Colombia y migrantes externos, que en su gran mayoría son población venezolana. Estas familias viven en otras localidades o hacen parte del sector rural de la localidad de chapinero.

El colegio Simón Rodríguez IED es de carácter público, cuenta con jornada única y se divide en tres sedes: sede A ubicada en el barrio Quinta Camacho en la calle 69 N.º 11-27, en ella se encuentran los grados de 5º a 11º; sede B la cual se sitúa en el barrio Nueva Granada en la calle 65 bis N.º 4ª-00; sede C ubicada en el barrio Bosque Calderón en la Dg 58 N.º 4-74 Este. La oferta educativa en educación preescolar y básica primaria se focaliza en la sede B y sede C de la institución.

La sede A, en dónde se focaliza el desarrollo de este proyecto pedagógico investigativo (PPI), se encuentra ubicada sobre una de las vías principales de Chapinero, consta de tres edificios de dos plantas en donde hay un salón de sistemas, una biblioteca, un laboratorio y diferentes salones para el desarrollo de las actividades escolares (Salones generales y de dibujo, danzas, teatro y música). También, cuenta con el salón de profesores, oficinas de orientación, apoyo pedagógico, espacios para el equipo directivo (Rectoría, coordinación académica y coordinación de convivencia), canchas de baloncesto, fútbol, y voleibol en donde se desarrolla la actividad física.

En el año 2023 el colegio contó un registro de, aproximadamente, 540 estudiantes matriculados de 5° a 11°. Están organizados en tres cursos por cada grado y cada uno tiene de 28 a 35 estudiantes quienes rotan por los diferentes salones durante la jornada, según su programación académica.

### **Horizonte pedagógico**

El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) titulado: *Arte y comunicación para el desarrollo de la creatividad, la cultura y las expresiones artísticas*, se encuentra en proceso reflexión y retroalimentación permanente de parte de directivos, docentes, estudiantes y familias. El objetivo de su horizonte pedagógico es “... garantizar a la comunidad educativa un desarrollo integral para desempeñarse como ciudadano participativo en la vida democrática, siendo respetuoso de los derechos y la ley como miembro activo y transformador de la sociedad...” (Colegio Simón Rodríguez I.E.D. s,f).

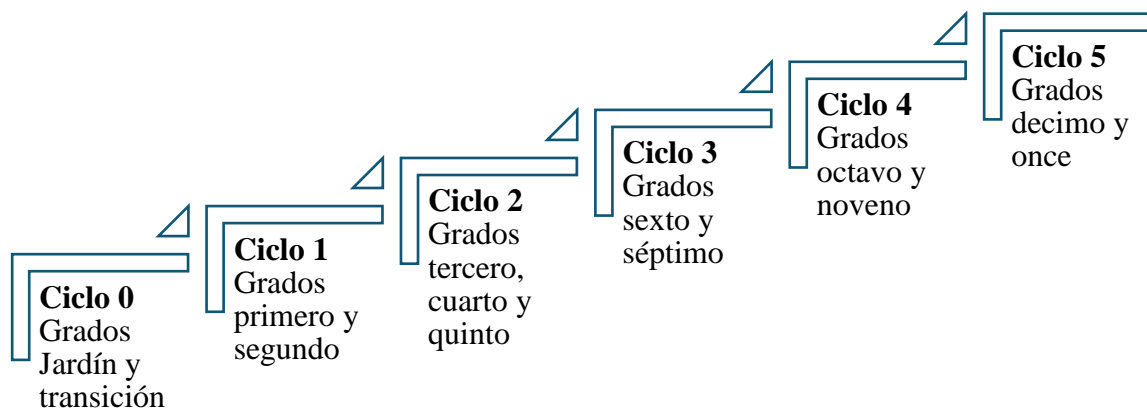
Para alcanzar los propósitos educativos establecidos por la Institución, los docentes orientan su accionar pedagógico desde el modelo pedagógico constructivista, el cual promueve la

formación de sujetos reflexivos por medio de ambientes estimulantes para la enseñanza y el aprendizaje, en dónde “los estudiantes trabajen en forma cooperativa, mediadora y concatenada de manera que adquieren herramientas esenciales para solucionar problemas que no podrían resolver solos” (Colegio Simón Rodríguez IED, 2015, p.37).

La institución educativa está organizada por ciclos como se presenta en la *Figura 1*, ya que busca generar un aprendizaje significativo, en el que se fortalezca la comunicación, el trabajo colaborativo, la autonomía, la toma de decisiones y resolución de problemas de los estudiantes. Esto, con el interés de desarrollar, pensamiento crítico dentro de la formación del educando a partir del enfoque de competencias: aprender hacer, a conocer, a convivir y a ser.

### Figura 1

*Educación por ciclos del colegio Simón Rodríguez IED*



*Nota.* Elaboración propia basada en la educación por ciclos. Colegio Simón Rodríguez IED (2023)

Teniendo en cuenta que la propuesta curricular de la Institución tiene un énfasis artístico, hay diferentes centros de interés que permite a los estudiantes potenciar las habilidades y destrezas artísticas, deportivas y culturales desde un desarrollo personal y autónomo. Dichos

centros de interés artísticos se dividen en: arte para el bilingüismo, música sinfónica (coral/vocal), artes plásticas, medios audiovisuales, danzas y teatro. Es importante destacar que los educandos son quienes eligen en qué centro de interés quieren particular de acuerdo con sus gustos y habilidades.

Los centros de interés implican una etapa de exploración, otra de práctica y finalmente, la de profundización, que se desarrolla en el último ciclo. Esta última etapa hace parte de la propuesta de educación media fortalecida que funciona en alianza con la organización especializada de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, la Institución Distrital de Recreación y Deporte (IDRD) y el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), quienes apoyan los procesos artísticos y deportivos de los estudiantes.

Frente al equipo de docentes, para el año 2023 se identificó que en la sede A de la institución había 40 docentes, aproximadamente, incluyendo al equipo de orientación escolar, inclusión y los líderes de los centros de interés. Los demás, se encuentran agrupados por áreas de conocimiento (matemáticas, artes, ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y educación física) con el propósito de articular acciones que en los diferentes ciclos académicos potencien los procesos de enseñanza de los estudiantes. Es importante mencionar, que cada una de las áreas realiza una reunión semanal con duración de dos horas para desarrollar actividades académico-administrativas bajo el liderazgo de los docentes líderes de cada área.

### **Procesos de Educación Inclusiva en el Colegio Simón Rodríguez IED**

Según la información proporcionada por las dos docentes de apoyo de la institución, el proceso de educación inclusiva en el Colegio Simón Rodríguez comenzó en 2019. Sin embargo, en 2020, con el inicio de la contingencia sanitaria por COVID-19, se hizo necesario utilizar

herramientas tecnológicas, ajustar la didáctica de las clases y atender el aumento en la matrícula y la caracterización de estudiantes con discapacidad.

Durante este proceso, las docentes de apoyo en articulación con la Secretaría de Educación del Distrito (SED) han buscado que los docentes reconozcan y orienten su accionar pedagógico teniendo en cuenta la normatividad que promueve la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad (Ley 115 de 1994, Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017). Para el año 2023, se identificaron 32 niños, niñas y jóvenes con discapacidad y problemas de aprendizaje en todas sedes de la institución, por tal motivo, la mayoría de los docentes han estado involucrados en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad.

Los procesos de inclusión orientados por los docentes de apoyo se enmarcan en dos rutas: en primera instancia, cuando un estudiante con discapacidad ingresa con seguimiento de otra institución o aporta certificado o diagnóstico de discapacidad se hace una valoración pedagógica y se inicia con el seguimiento del proceso pedagógico, pero los docentes desde su autonomía deciden si realizan ajustes razonables los cuales se precisan en el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Por otra parte, si el estudiante no cuenta con un seguimiento o certificado de discapacidad, el proceso comenzará desde la autonomía de los docentes de aula, pues son quienes comunican si creen pertinente que se realice un seguimiento por parte del área de inclusión y que posteriormente se realice una valoración pedagógica que sea punto de partida a los procesos formativos de los estudiantes y de la remisión sector salud para realizar las valoraciones que se consideren pertinentes; junto con ello y solo si es pertinente se desarrollan el

PIAR o por el contrario, si el estudiante presenta un problema de aprendizaje, se realiza un seguimiento durante el año escolar acompañado con el área de orientación.

La sistematización del PIAR de los estudiantes con discapacidad se realiza en línea, pues los documentos de cada estudiante se encuentran registrados en una carpeta que es diligenciada de manera individual por cada docente. Las docentes de apoyo se articulan con los docentes de área, en donde se corrigen, avalan y enriquecen los ajustes razonables propuestos por los docentes; además, sugieren las formas de ajustar las competencias que deben desarrollar los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades. Así mismo, se realiza formación a familias y docentes frente a los procesos de inclusión, en jornadas institucionales, en donde se orientan y precisan aspectos pedagógicos y formativos de los estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje.

A partir del proceso realizado durante el primer semestre del año 2023, se evidencia un compromiso institucional frente a las acciones pedagógicas que acogen y hacen parte de la formación de los sujetos, brindando un punto de partida, en la adquisición, el reconocimiento social, la participación y adquisición de saberes de los estudiantes con discapacidad que habitan el colegio Simón Rodríguez IED.

## Planteamiento del Problema

Inicialmente, es importante tener en cuenta que según Blanco (2006) en la década de los noventa se iniciaron las reformas educativas “...orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad” (p.1). Para el caso de la población con discapacidad esto fue movilizad, entre otras cosas, por las luchas dadas desde el movimiento de vida independiente y otras organizaciones de personas con discapacidad y sus familias.

Alrededor de esto, y evidenciando la falta de garantía de derechos y reconocimiento de la población, *la conferencia sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad dada en Salamanca* (Unesco, 1994) iniciaron la movilización política requerida para garantizar que las personas con discapacidad accedan a la educación en escuelas comunes y que se brinden los ajustes y apoyos requeridos para su aprendizaje. Pues, ha generado retos significativos para los docentes quienes manifiestan falta de formación y desconocimiento de estrategias para favorecer la enseñanza-aprendizaje para la población.

En el caso de Colombia, el ámbito educativo actualmente se rige por políticas públicas y los objetivos del desarrollo del sector educativo, las cuales garantizan el derecho fundamental a la educación para todas y todos; construyendo la inclusión y equidad como un proceso permanente, que reconoce y responde a la diversidad de características, posibilidades y expectativas de todas las personas en la trayectoria educativa.

En ello, está el decreto 1421 de 2017 que reglamenta y precisa la atención educativa a la población con discapacidad, las adaptaciones, acompañamientos pedagógicos, recursos financieros, humanos y técnicos y los esquemas de atención educativa. Así mismo, sitúa la importancia de que el horizonte institucional se comprometa con el desarrollo de políticas,

culturas y prácticas inclusivas para garantizar la transformación de escenarios educativos enmarcados en la educación inclusiva.

Ante las desigualdades educativas, surge y se reglamentan “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante” (MEN, Decreto 1421 de 2017). Sin embargo, la apuesta de educación inclusiva enfocada en la población con discapacidad ha tenido grandes desafíos para las instituciones educativas y los docentes, ya que, anteriormente las personas con discapacidad participaban en instituciones educativas focalizadas o especializadas, o no hacían parte de los procesos pedagógicos; lo que complejiza el accionar a nivel institucional, ya que va más allá de solo incluir a la población, implica un reconocimiento normativo, cultural y de acciones pedagógicas por parte de los docentes que propicien la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad a lo largo del proceso escolar; así mismo, una transformación de imaginarios sobre la población por parte de directivos, docentes, estudiantes, familias, y cada una de las personas que conforman la institución educativa, al igual que las acciones y seguimientos que se den realizar de forma mancomunada, garantizando el derecho a la educación.

Para garantizar una educación de calidad y permanencia de los estudiantes con discapacidad (EcD), el marco normativo colombiano ha situado la importancia de desarrollar procesos de cualificación docente, incluir el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las experiencias pedagógicas, diseñar, implementar, hacer seguimiento y evaluar el Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR), entre otros procesos fundamentales que aporten a la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas.

En particular, frente al PIAR ha sido posible identificar que fue establecida en el Decreto 1421 de 2017 como una herramienta que permite acompañar y reconocer elementos para orientar los procesos pedagógicos de los EcD; sin embargo, en muchas instituciones educativas se ha asumido como un proceso administrativo de cumplimiento normativo, lejano a las prácticas pedagógicas debido a la falta de tiempo, de trabajo interdisciplinar y de cualificación para articular esta herramienta a su ejercicio docente.

En el caso del colegio Simón Rodríguez IED, durante los procesos de observación participante en el año 2023 y el trabajo articulado realizado con las docentes de apoyo de la institución, fue posible identificar que persisten muchas inquietudes y preocupaciones frente a los procesos de educación inclusiva, en particular frente a los ajustes requeridos en la adaptabilidad de materiales, creación de ambientes propicios para el aprendizaje, entre otros aspectos que permean las prácticas pedagógicas de los docentes y la enseñanza a los estudiantes con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro del Autismo. Además, se evidencian pocos espacios que permitan una articulación entre los docentes para compartir experiencias significativas que aporten a las prácticas pedagógicas de sus pares, y en muchos casos, preocupación por identificar si están contribuyendo al aprendizaje de los estudiantes, en particular, por quienes tienen discapacidad.

Frente a esto, en una la investigación titulada *Representaciones sociales de docentes del Colegio Simón Rodríguez sobre la inclusión* (Hernández, et al., 2019) fue posible identificar narrativas de los docentes de la institución en donde si bien se reconoce a los EcD, son recurrentes preguntas frente a las prácticas pedagógicas que realizan:

- *“yo sí lo veo como una responsabilidad, porque yo no lo veo <ay este chico molesta y molesta, hasta donde me lo aguanto y luego se va>, no. Yo digo <no, tengo que aprender, esta es una posibilidad>”.*

- *“mi preocupación es, ¿estaré haciendo bien las cosas? ¿Estaré haciendo lo suficiente? Me da molestia no tener la ayuda, el acompañamiento, el apoyo de otros espacios profesionales, o sea de profesionales”*

- *“no tengo dificultad a que estén ellos, pero encuentro dificultad al no saber qué hacer, esto me genera frustración”*

(Hernández, et al., 2019, p. 52-53)

Reconocer los retos que supone la educación inclusiva a nivel nacional, y en particular las experiencias, narrativas, sentires y pensamientos de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED, remiten a la consideración de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo y a la necesidad de generar diálogos, procesos de cualificación y otras estrategias institucionales que aporten al fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Por eso, a partir de las observaciones participativas, experiencias pedagógicas con los estudiantes y diálogos con docentes de la institución, se formula la siguiente pregunta de investigación:

### **Pregunta de Investigación**

¿De qué manera favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED a partir del trabajo colaborativo?

### ***Sub-preguntas:***

- ¿Cómo se comprenden las prácticas pedagógicas inclusivas en el colegio Simón Rodríguez IED?

- ¿Cómo las comprensiones que tiene los docentes sobre la discapacidad y la educación inclusiva influyen en las prácticas pedagógicas que realizan?
- ¿Cómo el trabajo colaborativo entre docentes favorece la educación inclusiva?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Diseñar una propuesta pedagógica que favorezca las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED Sede A a través del trabajo colaborativo.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los saberes, experiencias y retos de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED frente a la educación inclusiva.
- Construir estrategias pedagógicas que potencien las prácticas inclusivas de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED mediante el trabajo colaborativo.
- Evaluar los aportes de la propuesta pedagógica en las prácticas inclusivas de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED.

## Justificación

Si bien, la educación inclusiva ha tenido avances normativos importantes en Colombia en los contextos educativos, también es recurrente la necesidad de desarrollar propuestas investigativas que aporten a la consolidación de las dimensiones de la educación inclusiva: políticas, culturas y prácticas (Unesco, 2000) para responder ante las necesidades de todas y todos los estudiantes, reconociendo las diferentes formas de aprender, comprender, comunicar e interactuar que tienen los sujetos.

En esa perspectiva, el movimiento de inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años como una respuesta a los altos índices de exclusión, discriminación y las desigualdades educativas en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Blanco, 2006). Por eso, uno de los retos más importantes es eliminar las barreras que impidan la participación de los estudiantes en el escenario educativo y resignificar la educación. Es por ello por lo que, el MEN (2017) sitúa a la educación inclusiva como el reconocimiento de la diversidad, donde se promueve el desarrollo de aprendizajes y participación de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

La apuesta a una educación inclusiva y reconocimiento de derechos se sustenta a nivel nacional en el Decreto 1421 (2017) en el que se busca brindar una educación para todas y todos; no obstante, dentro de este decreto se da un reconocimiento a la población con discapacidad y del cual se logra dar cuenta a partir del modelo social de discapacidad, en donde se considera que este “...pone énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad...” (Maldonado, 2013, pr. 22); en efecto, este modelo se centra en la dignidad del ser humano y considera que las barreras que se presentan en el entorno (políticas,

actitudinales, de infraestructura, pedagógicas y culturales) son las que generan exclusión y poca accesibilidad para el desarrollo integral y potencial de los sujetos.

En el caso particular del colegio Simón Rodríguez IED fue posible identificar que se ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad y por consiguiente en los EcD a nivel institucional y ha puesto en marcha la ruta de trabajo desde el Decreto 1421 (2017) evidenciando compromiso con las políticas y culturas institucionales que aportan al reconocimiento y accesibilidad de todos los estudiantes desde una perspectiva de diversidad. Sin embargo, es indispensable generar experiencias pedagógicas con los docentes de la institución sede A, que permitan identificar los imaginarios y las prácticas que se llevan a cabo con los EcD.

Además, es necesario acompañar a los docentes y a la institución educativa en la resignificación del PIAR como una herramienta que posibilita la articulación de los ajustes razonables requeridos para los EcD desde las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Esto es fundamental, pues permite un reconocimiento a la diversidad de dentro del aula y, con base en ello, proposiciones y reflexiones frente al accionar pedagógico de manera individual y grupal desarrollando acciones que favorezcan la participación y aprendizaje de todos.

También, es necesario desarrollar proyectos de investigación que favorezcan el trabajo colaborativo entre docentes (de apoyo, de aula, de orientación, directivos) para socializar experiencias, compartir aprendizajes y proyectar acciones conjuntas que aporten a la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Cada uno de estos elementos mencionados anteriormente, pero en gran medida la apuesta a unas prácticas pedagógicas inclusivas y la accesibilidad educativa, permiten cuestionar el accionar docente, pero así mismo posibilita al educador especial a pertenecer en escenarios de formación a través de una construcción colectiva en el que no solo se transformen imaginarios

sino que se brinden estrategias a docentes a partir del reconocimiento del contexto, el docente y el estudiante; para así fortalecer las prácticas desde la cercanía que se genera con dicho reconocimiento.

El educador especial cuenta con saberes no solo políticos o reglamentarios, sino que está acompañado de saberes didácticos, reconocimientos contextuales, tiene conocimientos en teorías del aprendizaje, creación de material didáctico, entre otros elementos formativos que dan la posibilidad de interactuar con diferentes disciplinas, con el fin de seguir fortaleciendo no solo el aprendizaje y la enseñanza de los EcD, si no de cada uno de los estudiantes que compone el aula.

Ahora bien, es importante tener presente que los procesos de inclusión no solo consienten en el reconocimiento de la persona a nivel institucional, si no da cuenta de unas apuestas políticas, culturales y pedagógicas que permitan la accesibilidad y comprensión de la información de los estudiantes, generando espacios de participación, apropiación e integración a nivel grupal; donde los docentes podrán articular sus apuestas formativas mediante los ajustes razonables, reconociendo la diversidad desde su comprensión y articulación de saberes.

Por eso, este proyecto pedagógico investigativo busca hacer unas apuestas educativas, institucionales y focalizadas para favorecer las prácticas pedagógicas de los docentes, en el que se permita una mayor aproximación a los conocimientos, sentimientos e inquietudes de los docentes de aula que permitan no solo su cualificación, sino la identificación de rutas de trabajo institucional comprometidas con la educación de todos y todas.

## **Marco de Antecedentes**

En este capítulo se presenta el marco de antecedentes elaborado a partir de la búsqueda en repositorios institucionales y bases de datos con el fin de identificar los trabajos relacionados con las categorías de formación docente, educación inclusiva y prácticas pedagógicas inclusivas. Este apartado se desarrolla con la intención de reconocer el avance teórico-investigativo realizado en torno a las unidades teóricas establecidas para la investigación, así como identificar aportes que pudieran fortalecer la propuesta pedagógica que se implementó con los docentes del Colegio Simón Rodríguez IED.

Como resultado de la búsqueda se retomaron ocho trabajos de grado a nivel nacional e internacional en pregrado, especialización, maestría y doctorado, los cuales fueron desarrollados entre 2015 y 2023. La descripción de los trabajos se realizó en dos categorías: formación docente en el marco de la educación inclusiva y prácticas pedagógicas inclusivas.

### **Formación Docente en el marco de la educación inclusiva**

Para este apartado, se presentan tres trabajos investigativos, seleccionados a partir de los aportes, la metodología y las acciones de trabajo frente a la formación docente para la consolidación de la educación inclusiva.

En primera instancia se reconoce la tesis doctoral de la autora Castellanos (2015) *Formación del profesorado del municipio de Armenia, Quindío- Colombia, en torno a la inclusión escolar* de la universidad de Salamanca; en donde se plantea a través de siete capítulos, la inclusión en Colombia y el tránsito de la educación especial al modelo de integración escolar.

Dentro de la investigación, la autora realiza un recorrido histórico, enmarcando momentos importantes para el surgimiento de la educación especial, los avances significativos a

nivel histórico y como este permea el currículo; los cuales son algunos componentes que permiten la participación de las personas con discapacidad, realizando ajustes razonables y adaptaciones precisas, asegurando la igualdad de oportunidades para los estudiantes a partir de un proceso de colaboración reflexiva entre docentes, viendo el currículo como eje integrador.

Es importante reconocer que el trabajo investigativo distingue los avances de la educación inclusiva, teniendo presente el contexto escolar implicado por tres actores importantes, que son: el currículo, el docente y el estudiante; estos aspectos son relevantes, ya que, para la investigación aporta estrategias que se deben tener presente en la formación de docentes: enseñanza, las estrategias de aprendizaje, las didácticas y la evaluación de competencias, situando aspectos en la identificación, proposición y aplicación de estrategias pedagógicas, resignificando la educación.

Como segunda investigación se retoma el trabajo de especialización de la autora Jaimes (2017) *Educación inclusiva y los procesos de formación investigativa (PIF)* el cual tiene como punto de partida la formación a docentes de la licenciatura en pedagogía infantil sobre procesos de inclusión y de diferentes conceptos importantes para la intervención práctica; en donde creó un grupo de discusión o grupo de trabajo con los docentes, dando un abordaje al concepto de educación inclusiva, teorías, normatividad y estrategias pertinentes en los procesos académicos inclusivos que fortalecieran así la formación de los estudiantes.

Dentro de la recolección de datos, se reconocen los saberes previos y las diferentes experiencias laborales de los docentes, para las nuevas construcciones metodologías y estrategias que promuevan sus prácticas pedagógicas, pues brinda y transforma conocimientos; esto es dado a partir de una secuencia didáctica. A través del proceso, los docentes participantes reconocieron

las políticas públicas, las estrategias pedagógicas en el marco de la educación inclusiva y realizaron un trabajo en equipo constante, donde identificaron las posturas que potencian la proposición de metodologías y formas didácticas en la práctica educativa.

La investigación contribuye metodológicamente mediante el uso de grupos focales, lo que permite identificar una estrategia de formación docente centrada en la educación inclusiva y el trabajo interdisciplinario para posibilitar el reconocimiento de la práctica docente a través del diálogo y los materiales de trabajo proporcionados, en el que se transforme y apliquen nuevos conocimientos.

Por otro lado, se retoma el trabajo investigativo de la autora Mayo (2022) *Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y primaria*, dicha investigación se sitúa en la cualificación a docentes en formación de las licenciaturas en educación infantil y educación primaria de la universidad de Galicia España; ella se buscó reconocer las comprensiones y las miradas que tenían los docentes durante su formación, al igual que la vinculación de expectativas sobre el conocimiento y la adquisición de este. Es por ello, que, para la identificación de las perspectivas de los docentes sobre la inclusión, la autora realizó una recolección de datos entorno a los conocimientos, habilidades, creencias y actitudes de los docentes participantes frente a este concepto.

El estudio de los datos obtenidos sobre las percepciones que tienen los futuros docentes y profesionales permitió a la autora reconocer que las instituciones educativas necesitan compromiso y formación en el marco de la educación inclusiva; logrando el desarrollo de oportunidades para todas y todos los estudiantes, desde la formación docentes, ya que se brindan estrategias, conocimientos y herramientas necesarias para una práctica adecuada.

Por ello, este trabajo contribuyó al presente PPI al ofrecer, desde las perspectivas de formación docente, las herramientas y estrategias que los maestros podrían incorporar en sus prácticas pedagógicas.

### **Prácticas Pedagógicas Inclusivas**

Este apartado presenta seis trabajos investigativos realizados en la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales focalizaron su interés en el estudio y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas como posibilidad para aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

El trabajo de grado *Una propuesta para la flexibilización curricular de los estudiantes de grado quinto y sexto de educación básica con retardo mental leve y moderado, del I.E.D.*

*Gabriel García Márquez de Bogotá* de la autora Torres (2017) de la Universidad Pedagógica Nacional; presenta una propuesta y reflexión investigativa, desde la participación de los docentes de área y los estudiantes de la institución, teniendo una mirada amplia sobre la inclusión.

En la investigación se permite identificar la apuesta de flexibilización curricular y los modelos educativos flexibles (MEF), que aporta a la construcción del trabajo, ya que reconoce tres aspectos importantes; en primera instancia, la educación inclusiva, que involucra a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) desde una apuesta de ajustes necesarios para alcanzar la igualdad en la garantía de sus derechos; como segundo instante, la formación a docentes, ya que son quienes interactúan, forman y orientan el aprendizaje y la enseñanza de los estudiantes, brindando herramientas necesarias para la participación estudiantil; y finalmente la implementación de los MEF quienes dan respuesta a las necesidades del contexto educativo.

Como aporte a la investigación a realizar, se sitúan desde el reconocimiento de las barreras, la implementación de materiales accesibles y la proposición de estrategias a través de la planeación docente; porque se busca una transformación progresiva de las prácticas de los maestros y la accesibilidad a los conocimientos de los estudiantes.

En segundo lugar, el trabajo de grado de la universidad Pedagógica Nacional *Espacios formativos: una propuesta pedagógica para promover prácticas inclusivas en la I.E.D. Usaqué sede B* de las autoras Martínez y Roa (2017), se situó en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de primero a cuarto grado; mediante espacios formativos, se buscó reconocer a los EcD como agente de derechos y así precisar estrategias que permitieran la participación de todos los educandos, desde la implementación de métodos, modelos y estrategias pedagógicas que sean llevadas a cabo en las aulas de clase.

Durante la implementación del PPI, las investigadoras precisaron seis talleres formativos a docentes, en los cuales se situaron aspectos conceptuales sobre la educación inclusiva hasta llegar a las acciones pedagógicas de los docentes y las posibles didácticas y estrategias que se pueden implementar en el aula de clase.

Como aporte a la investigación a realizar, la formación e identificación de la práctica de los docentes permite reconocer en qué aspectos formar para así llegar a eliminar barreras que impiden las acciones pedagógicas para todos los estudiantes con y sin discapacidad; y la construcción de nuevas estrategias didácticas desde el reconocimiento del rol de los docentes de área y las docentes de apoyo. Como las autoras precisan “un educador especial no solo tiene una mirada centralizada en las personas con discapacidad, sino que debe tener una perspectiva global acerca de los procesos educativos llevados a cabo en el aula y a su vez, contribuir en el

desarrollo profesoral” (Martínez y Roa, 2017. P, 70). Resignificando y transformado el rol del educador especial y precisando en la importancia del trabajo interdisciplinar.

Como tercer trabajo de grado, se retoma *la inclusión en la escuela y sus modos de comprensión: una mirada a la discapacidad en un colegio distrital de la ciudad de Bogotá*. De la autora Piñeros (2020) quien realiza una investigación documental en el marco de la especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional con el propósito de reconocer las comprensiones de educación inclusiva, así como las políticas, culturas y las prácticas pedagógicas de los docentes del colegio Atanasio Girardot.

Este trabajo concibe las prácticas pedagógicas inclusivas, las barreras, el recorrido histórico, entre otros aspectos que llevan al reconocimiento de la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas inclusivas; así, la autora aplica entrevistas a la comunidad educativa (directivos docentes, docentes de aula, padres de familia y estudiantes) para contrarrestar con la documentación e identificar las prácticas a nivel institucional.

Se retoma el trabajo de maestría de la autora Fuccz (2019) titulado *Las prácticas pedagógicas de los maestros vistas desde la relación entre convivencia escolar y educación inclusiva* de la Universidad Pedagógica Nacional. En donde se analiza las prácticas pedagógicas que realizan los docentes y la institución, en donde el autor precisa que durante la investigación los docentes conciben la inclusión desde la discapacidad en donde no se generan apoyos o ajustes para dichos estudiantes, ya que las realidades son complejas y esto genera un reto como profesionales, pues van buscando adaptaciones desde la poca información que logran adquirir desde la investigación individual.

Este trabajo aporta a la investigación, en la comprensión de las prácticas pedagógicas inclusivas y la educación inclusiva, así mismo, precisando aspectos teóricos que dan sustento al planteamiento.

La maestría de la Universidad Pedagógica Nacional escrita por la autora Rodríguez (2015) *Una mirada de las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación*. La investigación precisa las particularidades que surgen en las prácticas pedagógica de los docentes entorno a los estudiantes con discapacidad de la institución Gabriel Betancourt Mejía, en donde la investigadora aborda los procesos de inclusión de los EcD y los retos que presentan los docentes en la realización de propuestas curriculares relacionadas con las políticas públicas.

La autora precisa en que la educación inclusiva se convierte en un reto, en la medida que los docentes no tienen un acompañamiento y formación sobre qué ajustes razonables pueden realizar con el fin que los estudiantes con discapacidad participen y aprendan. Por otra parte, resaltar que la autora reconoce que las prácticas pedagógicas de los docentes se complejizan en la medida que se reconocen las realidades institucionales.

Este trabajo investigativo aporta y da un horizonte de comprender las prácticas pedagógicas inclusivas, la educación inclusiva y la relación de las narrativas de los docentes de la institución Gabriel Betancourt Mejía con el colegio Simón Rodríguez IED sede A, ya que, permite comprender que la educación inclusiva y precisando en las prácticas pedagógicas inclusivas son un reto y este debe orientarse mediante los diferentes saberes formativos, en pro de su fortalecimiento.

Finalmente, el trabajo pedagógico investigativo de la Universidad Pedagógica Nacional *formación de maestros en prácticas pedagógicas inclusivas* del autor Pinillo (2018) presenta y desarrolla una propuesta pedagógica orientada a la formación a estudiantes de la licenciatura en artes escénicas de la UPN. En donde el autor realiza espacios colectivos apoyados por un ambiente virtual, dando un amplio abordaje entre la historia de la discapacidad, la inclusión y las prácticas pedagógicas inclusiva; con el fin de transformar y resignificar las acciones pedagógicas inclusivas de los docentes en formación, proporcionando estrategias que puedan implementar en sus prácticas pedagógicas. Las aulas virtuales fueron una de sus propuestas, en el que se abordaron a través de actividades didácticas, foros y materiales de apoyo que le sirvieran a los participantes en su formación durante el proyecto y posterior este.

El presente trabajo brinda un soporte investigativo y da cuenta de elementos formativos que se pueden usar a lo largo de la investigación e implementación del proyecto pedagógico, pues en este el autor reconoce y marca la importancia de las prácticas pedagógicas inclusivas a lo largo de la formación de las diferentes licenciaturas. A sí mismo trae consigo, que, desde la licenciatura en educación especial se han abordado y ampliando los procesos de formación a docentes de diferentes áreas de conocimiento, potenciando así la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas.

La ardua búsqueda de trabajos de investigación contribuye significativamente al desarrollo de este trabajo, ya que permite generar diversas propuestas para la formación docente, reconociendo los criterios que han fortalecido las prácticas pedagógicas inclusivas en otros contextos, así como la metodología basada en el trabajo colaborativo y cooperativo. Asimismo, es importante mencionar que la mayoría de los trabajos fueron extraídos del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que, al ser alma mater de la formación docente, genera

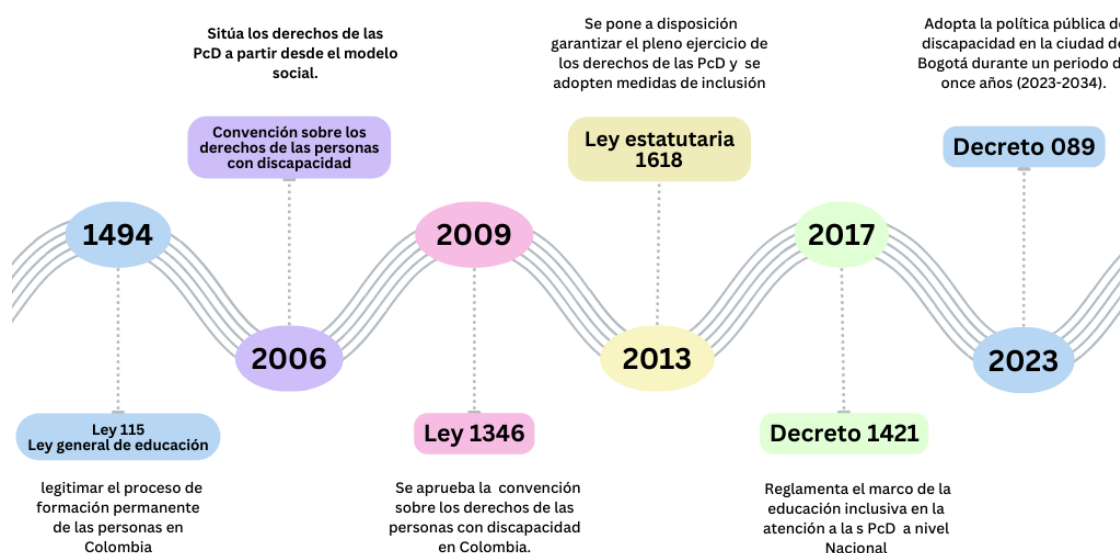
un mayor número de investigaciones sobre prácticas pedagógicas inclusivas y la formación de docentes en las diferentes etapas educativas. Esto brinda un fortalecimiento y transformación del ser docente, alineado con los intereses investigativos tanto en la formación inicial como en la práctica profesional. Además, la formación en la UPN permite pensarse en una constante transformación de los escenarios educativos.

## Marco Normativo

En este capítulo se presenta el marco normativo que garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en Colombia como se presenta en la *figura 2*, y que, por tanto, fundamenta los intereses y planteamientos de la investigación, dando un reconocimiento político y cultural de la población a partir de principios y derechos que garantizan la inclusión social y educativa; orientado la propuesta pedagógica y la formación a los docentes.

### Figura 2

*Marco normativo que garantiza el derecho a la educación de la población con discapacidad.*



*Nota.* Elaboración propia

### Ley 115. Ley general de educación (1994)

Tiene como objetivo legitimar el proceso de formación permanente de las personas, mediante el cumplimiento de derechos y principios de la Constitución Política de Colombia entorno a la educación para todos los ciudadanos. Legitimando las modalidades de atención educativa a poblaciones, en las cuales se encuentra la población con discapacidad y/o talentos

excepcionales, donde las instituciones educativas “Desarrollen programas de apoyo especializado, necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales” (MEN 1994, p.12); permitiendo reconocer y ejercer el cumplimiento de derechos de las personas con discapacidad (PcD).

### **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)**

La presente convención sitúa los derechos de las PcD a partir del modelo social, reconociendo la diversidad y pluralidad social, con el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno e igualdad de condiciones para todos en cada una de las instituciones y servicios públicos y privados. Esto es tomado a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En el Artículo 24, se precisa el derecho a la educación de las PcD, brindando igualdad de condiciones, desde la accesibilidad al entorno escolar hasta los conocimientos que cada uno de los estudiantes debe adquirir para un desenvolvimiento personal desde el ámbito social.

### **Ley 1346 de 2009**

Por la cual se aprueba la “convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en Colombia” y se precisa en los principios, las obligaciones, la toma de conciencia, la accesibilidad, el respeto a la privacidad, participación política y cultural, y libre desenvolvimiento; con el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno de los derechos y el respeto de la dignidad humana en la sociedad de la PcD. Así mismo, en el artículo 24 se precisa el derecho a la educación enmarcando la participación, desenvolvimiento, implementación de ajustes y apoyos que permitan a las PcD acceder a la educación.

**Ley estatutaria 1618 de 2013**

Por la cual se pone a disposición garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las PcD, en donde se adopten medidas de inclusión, acciones afirmativas y ajustes razonables, con el fin de eliminar toda forma de discriminación, generando así, una plena inclusión social; y en concordancia con la ley 1346 de 2009; siendo una obligación del estado y la sociedad asegurar diseños y ejecuciones que incluyan a las PcD desde el enfoque diferencial en cada una de las etapas del desarrollo humano.

**Decreto 1421 de 2017**

El presente Decreto reglamenta el marco de la educación inclusiva, la atención a las PcD a nivel Nacional, enmarcando la ruta para la educación a la PcD en los niveles escolares de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación para adultos, ya sean de carácter público o privado; pues reconoce la diversidad, participación y equidad; acogiendo la convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad preservando la identidad.

Se comprende que la educación inclusiva es “un proceso permanente que reconoce valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos (MEN. 2017, pr. 34), en donde se permite la participación y accesibilidad de las PcD en espacios educativos, generando apoyos y ajustes razonables pertinentes, eficaces, en donde se facilita la participación eliminado así actos excluyentes; garantizando los derechos de las PcD a través de una ruta y cumplimiento de requerimientos que garanticen la formación de la población.

**Decreto 089 de 2023**

El presente decreto adopta la política pública de discapacidad en la ciudad de Bogotá durante un periodo de once años (2023-2034). En ella se reconocen leyes, decretos y acuerdos políticos a nivel nacional; los cuales permiten proyectar y orientar acciones a nivel distrital sobre la población con discapacidad en las diferentes etapas del desarrollo. En este se encuentran acciones dirigidas a sectores públicos y privados, en la cual se garantice el goce efectivo de los derechos de las PcD, sus familias y cuidadores en el territorio urbano, rural y disperso de Bogotá, brindando una inclusión social.

## Marco Teórico

Este capítulo presenta la revisión teórica de las categorías teóricas centrales que fundamentan el proceso investigativo: discapacidad, educación inclusiva y prácticas pedagógicas inclusivas. Además, realiza una aproximación a algunas subcategorías que permiten profundizar en la comprensión conceptual requerida para el desarrollo de este trabajo (Discapacidad Intelectual, Trastorno del Espectro Autista, barreras, apoyos, ajustes razonables, Diseño Universal para el Aprendizaje).

### Discapacidad

El reconocimiento de las diferencias entre los individuos se basa en un proceso de construcción sociocultural, en el cual, a lo largo de diversas etapas, se han configurado elementos que influyen en la auto percepción y en la forma de concebir a los demás. Por ello, para entender qué es la discapacidad, es fundamental considerar los elementos sociales y culturales que han impactado su comprensión.

Realizando una aproximación histórica, la autora Palacios (2008) propone que se pueden identificar tres formas de comprender la discapacidad, primero se da inicio al concepto de discapacidad desde el Modelo de *la Prescindencia* o *Tradicional* en la antigüedad, donde se tenía una mirada religiosa y justificadora en donde se asume que la discapacidad se asume como... “un castigo de los dioses, por un pecado cometido generalmente por los padres..., o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y que se avecina una catástrofe”. (Palacios, 2008. p. 37)

En la búsqueda de que cada una de las personas que compone la sociedad aporte a unas construcciones sociales y económicas, desde el modelo de la prescindencia se condiciona a las personas con discapacidad (PcD) desde una noción de improductividad; por tal motivo se busca realizar la eugenesia, en la cual la PcD o en términos del modelo “persona con deformidad”, pues no merecían vivir y fueron sometidas al infanticidio reconociendo el temor, el control de la raza humana y la burla sobre la persona. Por el contrario, en la Edad Media, el concepto de discapacidad es dada desde la marginación, donde la persona es vista en la sociedad, pero no es lo suficientemente humano y funcional para ser autónomo y capaz, por lo que eran vistos desde la pobreza y la mendicidad, siendo aislados y ocultados de entornos sociales por la consecuencia de la caridad y el rechazo.

Por consiguiente, el segundo modelo es el *Médico Rehabilitador o Asistencialista* en el cual se justifica la discapacidad desde la ciencia y no en lo religioso, sumergiéndose en términos de salud o enfermedad, buscando dar lugar a las PcD desde la normalización y homogenización humana. “Esto significa, en definitiva—, supeditarlo a que la persona logre asimilarse a los demás —válidos y capaces— en la mayor medida de lo posible” (Palacios, 2008. p.66); en esa medida, se percibió la discapacidad cómo una condición modificable y por ende vista como una enfermedad. De igual forma, es importante situar que no solo se nace con una discapacidad, sino que también se adquiere pues, al finalizar la primera guerra mundial muchos hombres resultaron heridos por causa del servicio, siendo denominados mutilados de guerra; distinguiéndolos como discapacitados por accidentes laborales.

Hasta este momento la PcD seguía siendo vista desde el miedo, lo malo, inservible, defectuoso, incapaz, enfermo, la pobreza, la caridad, entre otras denominaciones peyorativas,

situando a la PcD como culpable de su condición, buscando una rehabilitación para poder participar y dejar de ser una carga social, en ese sentido:

El énfasis se sitúa en la persona y su “deficiencia”, caracterizada como una anomalía patológica que impide a la persona realizar actividades que se consideran “normales”, es decir, las que pueden realizar la mayoría de las personas que no padecen dichas diversidades funcionales (Palacios, 2008. p. 81).

Sin embargo, en la actualidad y en el cual se sitúa el presente trabajo, se entiende y desarrolla *el Modelo Social y de Derechos*, el cual surgió en el siglo XX, por las PcD y su iniciativa de transformación política, desde la apuesta del movimiento activista de vida independiente “Nada sobre nosotros sin nosotros”, en donde se precisa que el origen de la discapacidad no son las creencias religiosas ni científicas, sino que estas se encuentran en la sociedad; como lo precisa la autora Palacios (2008):

No son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (p.103)

De esta forma se reconoce que las PcD pueden brindar a la sociedad aportes y transformaciones desde las habilidades y capacidades individuales y colectivas, teniendo como premisa que toda la vida humana es digna. Este paradigma precisa que se debe anteponer a la persona, sus habilidades, capacidades, contextos, relaciones sociales, gustos e intereses en vez de acentuar en la discapacidad.

El recorrido de los modelos en los cuales se ha comprendido la discapacidad permite evidenciar un gran avance por y para la PcD, ya que, busca seguir transformando las miradas sociales que aún se sitúan desde alguno de los dos primeros modelos con el fin de reconocer a la persona, sus capacidades y habilidades.

### ***Discapacidad intelectual***

El reconocimiento de las personas y sus características permite generar apuestas de participación y accesibilidad para todos y todas, es por ello por lo que, a partir de la resolución 1197 de 2024 expedida por el Ministerio de Salud colombiano, se reconocen siete categorías de discapacidad situando una de ellas a la Discapacidad Intelectual (DI), esta subcategoría es relevante ya que a nivel institucional se encuentran escolarizados estudiantes con DI, por ende debe darse una comprensión y claridad frente a ello.

Para el reconocimiento del término “Discapacidad Intelectual” se presentó un cambio de paradigma en el año 1992 en la entidad que para ese entonces era llamada Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), la cual presentó y fundamentó cuatro dimensiones:

Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas, Consideraciones psicológicas y/o emocionales, consideraciones físicas, salud y etiológicas y consideraciones ambientales; permitiendo de esta forma ampliar el concepto de “retraso mental”, pues aunque el coeficiente intelectual (CI) sigue siendo una herramienta útil para determinar si se presenta alguna limitación, esto no es lo única que define a la persona, sino que se puede precisar través de las relaciones y necesidades individuales, brindando así apoyos según se requiera.

Una década después, en la décima edición de la AAMR (2002), se realiza un mejoramiento de los planteamientos anteriormente mencionados, en el cual fue “incluido la dimensión de participación, interacciones y roles sociales, precisando el contenido de otras

dimensiones, y proponiendo un marco de referencia para la evaluación... además se avanza en la planificación de apoyos” (MEN 2020, pg. 22-23). Para seguir transformando la mirada que se tiene sobre la persona con DI.

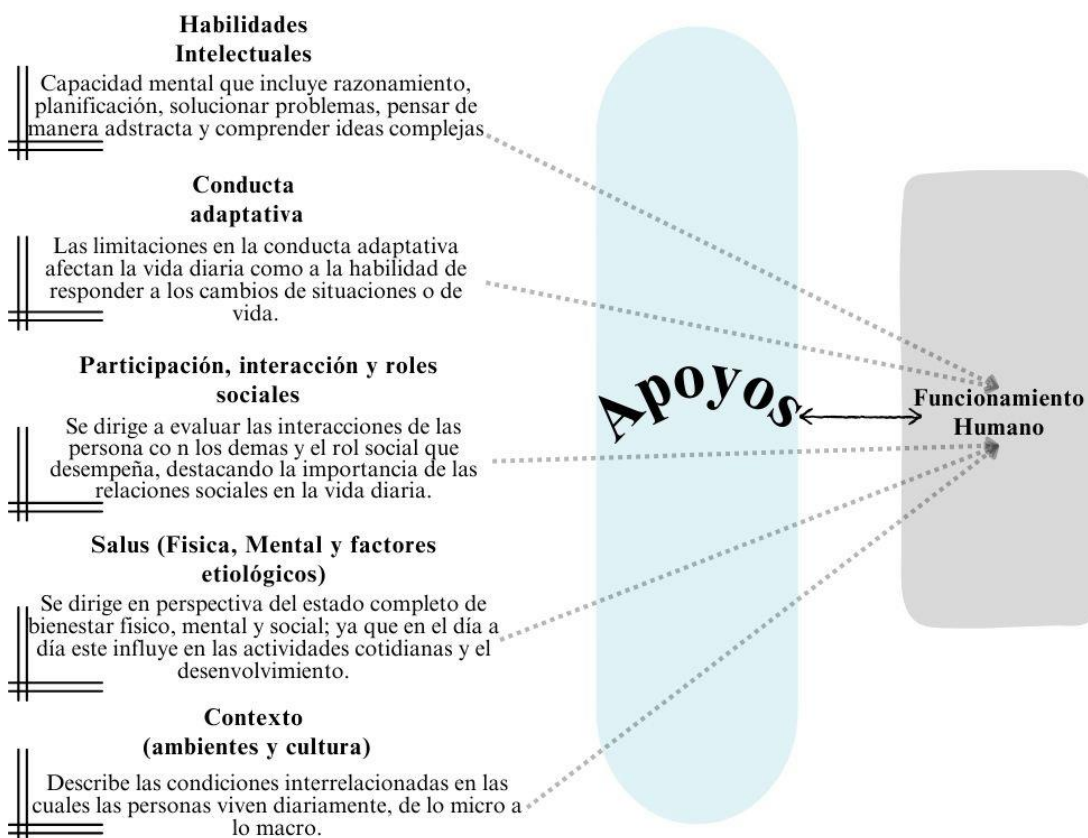
En el año 2011 la AARM cambia su nombre por Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Desarrollo (AAIDD), y en la doceava edición de 2021 se sigue manteniendo el mismo concepto, con la excepción del criterio de la edad de inicio; definiendo el termino de discapacidad intelectual como:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo, el cual se define operativamente antes de que la persona cumpla 22 años. AAIDD (2021)

En la edición de 2022 traducida y situada en Colombia por el MEN, se establece a profundidad el concepto de DI partiendo por el modelo teórico multidimensional, precisando en el marco conceptual el funcionamiento humano el cual parte de cinco dimensiones que se representarán en la *Figura 3*.

**Figura 3**

*Modelo Multidimensional abordaje a la discapacidad. Discapacidad Intelectual*



*Nota:* Elaboración propia basada en la fuente AAIDD (2021)

El modelo multidimensional, amplía la mirada sobre la persona con DI y desde el marco educativo comprende que los estudiantes tienen posibilidades de aprender y participar si se implementan apoyos y ajustes pertinentes a las necesidades. Lo que permite una estrecha relación entre la comprensión desde el modelo social sobre la PcD y la persona con DI, en el que se busca ver al sujeto desde una totalidad y no de forma fragmentada.

### ***Trastorno del Espectro Autista.***

La subcategoría de Trastorno del Espectro Autista (TEA) es relevante ya que en la institución educativa participan estudiantes con TEA y se precisa realiza un proceso de fundamentación teórica que permita generar apuestas de participación y accesibilidad para la población.

En 1960 surgen ideas sobre el TEA, uno de ellos fue el desarrollo infantil anormal o trabajos del autismo de Kanner, dándole un sentido a los comportamientos “inusuales” que se evidenciaban en los niños. En la historia y actualmente, se precisan y reconocen rasgos presentados en personas con el espectro en las diferentes etapas del desarrollo como la comunicación, las habilidades sociales, la flexibilidad cognitiva y la conducta repetitiva. Por ejemplo, la autora Wing (1996) introduce el termino de espectro del autismo y propone una triada en la cual se transforma la cosmovisión pues precisa y evidencia tres áreas con mayor requerimiento de apoyo en el TEA, como se evidencia en la *figura 4*.

#### **Figura 4**

*Triada de Lorna de Wing*



*Nota:* Elaboración propia basada en la fuente Wing (1996)

En la propuesta de la autora, la *interacción social* es comprendida como la capacidad de interactuar con el mundo exterior, sin embargo, estos procesos de socialización e interacción se ven afectados a lo largo de las etapas del desarrollo, en donde, como lo precisa la autora Wing “El niño pequeño con autismo típico del tipo descrito por Kanner parece aislado e indiferente a otros y feliz en su propio mundo” (Wing 1996. P, 103).

Por otra parte, *la comunicación* que es la forma de interactuar con los pares o sujetos que componen la sociedad desde un intercambio de significados, esta suele estar enmarcada desde la oralidad, sin embargo, se reconoce que la comunicación es la capacidad de expresión desde diferentes elementos como la expresión corporal, escrita, dactilológica, entre otras. En el autismo, los procesos comunicativos son afectados, por lo tanto, se busca potenciar la comunicación desde los diferentes contextos y etapas de la vida ya que “los problemas de comunicación no se pueden vencer simplemente enseñando al niño a hablar, aunque fuera posible hacerlo” (Wing 1996. P, 110).

Por último, la autora precisa la *flexibilidad cognitiva*, ya que “La conducta es el intento del niño de introducir orden en su mundo caótico” (Wing 1996. P, 111), entonces, la flexibilidad cognitiva parte de la capacidad que tiene el cerebro para adaptar no solo conductas, si no pensamientos con facilidad en diferentes situaciones cambiantes; esta es una de las afectaciones que se encuentra en las personas con autismo.

El reconocimiento de la Triada amplía la mirada sobre la persona con TEA, y desde el marco educativo se busca disminuir las barreras del entorno y seguir potenciando las habilidades en cada etapa de la vida individual y social de los sujetos.

## Educación inclusiva

La educación, desde una perspectiva homogeneizadora de la cual se habla en gran medida y es el punto de partida para asumir retos y garantizar saberes, da respuesta a los análisis pedagógicos, de los cuales se han pensado, presentado y establecido en las políticas públicas a nivel global y nacional, dando paso a la educación inclusiva y sus apuestas.

En primer lugar, en el marco de los derechos humanos y el principio de igualdad educativa, cada una de las personas puede ser partícipe de la educación, los aprendizajes a obtener y las formas de convivir y socializar; lo que corresponde a unas normas y acciones políticas institucionales, de los cuales se rige y precisa la accesibilidad de todos y todas.

Ahora bien, la primera característica de la educación inclusiva es *la accesibilidad*, entendida como las diferentes acciones realizadas desde el ámbito educativo que rompen con los obstáculos y barreras no solo a nivel de infraestructura, sino de la metodología, los materiales de clase y los saberes a brindar a los estudiantes, posibilitando el reconocimiento multicultural dentro de las aulas. Por lo tanto, se retoma la declaración de Salamanca escrito por el autor Mayor (1994) quien expresa que:

La mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración de los niños con discapacidades. Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos (p. 26).

A partir de lo anterior, se resalta la comprensión y la apuesta de la educación inclusiva, entorno a la participación en el sector educativo para todos y todas, en ella se busca reconocer la diversidad y la diferencia de los sujetos en el contexto escolar; comprendiendo la diversidad

como “una condición inherente al ser humano y por lo tanto un valor a respetar, pues se comprende que cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos...” (Anijovich, 2009. p,2) los cuales configuran a los sujetos y por tanto la educación misma, pues en ella se haya la necesidad de responder ante las necesidades individuales y colectivas.

Ahora bien, al reconocer la diversidad de los individuos la diferencia se convierte en una dimensión presente, ya que es fundamental para identificar las desigualdades contextuales que se manifiestan, como lo menciona el autor Gimeno (1995):

La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales (p,2)

Los dos aspectos mencionados anteriormente están presentes en los sistemas educativos. Al generar accesibilidad para todos y ofrecer una enseñanza en condiciones de igualdad, es fundamental considerar y reconocer la diversidad que existe en la escuela, teniendo en cuenta las realidades contextuales de cada entorno.

La segunda característica de la educación inclusiva se sitúa en repensar *las acciones* (enseñanza) que la escuela ha implementado desde hace mucho tiempo, basadas en rutas de saber que los estudiantes deben cumplir en las diferentes etapas escolares. La flexibilidad se ve como una apuesta a las adaptaciones curriculares, materiales, ajustes razonables, estrategias de información, evaluación formativa, entre otras acciones que permiten formar a niños, niñas y jóvenes en la educación formal. Como lo precisa la declaración de Salamanca escrito por el autor Mayor (1994) los programas de estudios deben adaptarse según las capacidades y habilidades de los niños y no al revés, siempre queriendo transformar, potenciar e instaurar saberes que aporten

en el desarrollo de la vida de los estudiantes con y sin discapacidad. En esa perspectiva, la educación inclusiva se comprende cómo:

Un proceso permanente que *reconoce, valora y responde* de manera pertinente a la diversidad de *características, intereses, posibilidades y expectativas* de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (MEN, 2017, pr.34).

En ello, se busca dar lugar y reconocer los derechos de las personas, promoviendo una transformación en la cultura y las prácticas educativas que comprendan la diversidad de la comunidad. En este proceso, emergen identidades, ideologías, culturas, creencias y maneras de ser, estar y aprender dentro de la educación, lo que da paso a precisar la inclusión de la población con discapacidad, pues solo se busca garantizar el derecho a la educación, sino también generar oportunidades de enseñanza-aprendizaje para estos estudiantes.

Sin embargo, al considerar prácticas pedagógicas que permitan la accesibilidad para todos, surgen miedos y temores en relación con la educación inclusiva para las personas con discapacidad, ya que muchos docentes no encuentran claridad en su accionar ante esta población. En esta perspectiva, se desarrolla una mirada sobre la inclusión que tiende a ser individualizada como señala la autora Blanco (2006):

Se ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado (p.5).

Desde la enunciación de la autora podemos reconocer que aún no hay una comprensión de la educación inclusiva, donde la visión individual de las dificultades de aprendizaje se atribuye a las variables de los estudiantes (familia, origen social y su desarrollo), desestimando la responsabilidad e influencia que tiene los entornos educativos, familiares y sociales en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

A partir de lo expuesto, se puede considerar que la educación inclusiva tiene una visión en la cual es conseguir la plena participación de las personas en las diferentes esferas de la vida humana, donde se reconoce que la participación tiene varios significados: “En primer lugar, alude a la necesidad de que todos los alumnos, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas” (Blanco 2006, p. 7).

Por otro lado, el Decreto 1421 (2017) y en la perspectiva de una educación inclusiva para las personas con discapacidad se precisa la comprensión de barreras, apoyos y ajustes razonables que orienta al reconocimiento de las diferencias e individualidades de los Estudiantes con Discapacidad (EcD), con el fin de garantizar una accesibilidad educativa para todos y las cuales se desarrollan a continuación.

## ***Barreras***

En la búsqueda de un desarrollo pleno y cumplimiento de derechos de las PcD y EcD, las barreras hacen parte del obstáculo en la participación de los diferentes contextos y roles sociales; por tal motivo, se trae en primera instancia la convención de los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) (2006) en donde se comprende el concepto de barreras como:

...Las distinciones, exclusiones o restricciones por motivos de discapacidad que obstaculizan el desarrollo pleno de los derechos humanos; impidiendo el acceso a la participación de las PcD en igualdad de oportunidades, sin embargo, no todas las barreras impactan de la misma manera sobre las personas (ONU, 2006)

Dentro del impacto que tienen las barreras sobre las PcD, se sitúan cuatro tipos explicados en la *tabla 1*, los cuales permiten reconocer el impacto negativo que se da sobre la persona y su participación social.

**Tabla 1**

*Barreras para la participación de las personas con discapacidad*

<b>Tipo de barrera</b>	<b>Definición / Tipología</b>
<b>Barreras físicas</b>	Son los obstáculos se encuentran en el entorno impidiendo el acceso o desplazamiento en los diferentes espacios. Estas pueden ser de tipo estructural, comunicacional en el señalamiento o comprensión de la información ya sea por tamaños, letra, uso de señalamientos; u objetos que se encuentran en el entono que no permite el desplazamiento de las PCD.
	Estas impiden la comunicación personal, al igual que el acceso a la

**Barreras  
comunicativas**

información que se brinda en los distintos espacios; estas son clasificadas en dos grupos:

*-Barreras en el diálogo o intercambio interpersonal:* Obstáculos que se presenta en el dialogo cuando solo se utiliza una forma de comunicación como lo es la oral, sin contemplar productos de apoyo para la comunicación (pictogramas, programa informático específico para la comunicación aumentativa y alternativa, entre otros), así mismo, no tener en cuenta los aspectos del contexto que podrían dificultar la comunicación (iluminación, ruidos, exceso de estímulos, otros).

*-Barreras de acceso a la información:* son aquellas que se presentan sin considerar las diversas maneras en las que las personas con discapacidad pueden comprender, leer o percibir la información, y que encontramos.

---

<b>Barreras actitudinales</b>	Son los preconceptos y/o prejuicios que poseen las personas, que impiden la construcción de entornos más inclusivos y la participación efectiva de las PCD en la comunidad.
-----------------------------------	---

---

*Nota.* Elaboración propia basada en la Agencia Nacional de Discapacidad (2023).

Estas barreras limitan a la participación de las PcD en los diferentes contextos, siendo uno de estos los contextos escolares; sin embargo, se encuentra otra barrera dentro del contexto escolar siendo las *pedagógicas*, las cuales parten de las prácticas de los docentes hacia los EcD que no corresponden al ritmo y estilo de aprendizaje de los educandos; centrando la enseñanza homogenizada, sin apoyos y donde se excluye al EcD o problema de aprendizaje de las actividades del grupo o se le impone la realización de actividades correspondientes a grados

inferiores. Lo que no permite que los estudiantes participen y adquieran un conocimiento de la misma forma que sus pares, incumpliendo el derecho del EcD al ser partícipes del conocimiento.

### *Apoyos*

Los apoyos están orientados a prestar ayuda u orientación a una persona que lo requiera, en el caso de las PcD, estas deben ser presentadas en los diferentes contextos en los cuales ellos se desenvuelven con el fin de brindar accesibilidad, pues “el apoyo a las PcD comprende una amplia gama de intervenciones que van desde la asistencia de una persona, hasta la utilización de determinados productos o materiales...” (Agencia Nacional de Discapacidad, 2023. P, 12).

Así mismo, desde las aproximaciones teóricas de la discapacidad intelectual surge la tipología de apoyos según la intensidad de aplicación, con el fin de mostrar que no todas las personas requieren del mismo apoyo en el mismo momento y durabilidad. En esa medida, y desde la Asociación América de Discapacidades Intelectuales o del Desarrollo (AAIDD, 2011) se proponen los siguientes tipos de apoyo: los *Intermitentes* se proporcionan esporádicamente ante determinadas situaciones; los *limitados* se caracterizan por su consistencia en el tiempo por un tiempo determinado; los *extensos* se definen por la implicación continua y regular; y los *generalizados* se proporciona en distintos entornos y son potencialmente para toda la vida.

Estos apoyos no solo se sitúan en objetos, sino también en diferentes perfiles y roles que permita potenciar u obtener alcances personales y sociales, llevando de esta forma al desenvolvimiento social, afectivo y práctico para la vida diaria. En esa perspectiva, y desde el decreto 1421 (2017) surgen los *docentes de apoyo pedagógico*, quienes tienen unas funciones pedagógicas que se enmarca en la continuación:

Son los docentes que tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI);... el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población (Decreto 1421, 2017.pr, 167).

Dentro de ello, un avance en la educación inclusiva para las PcD hace parte de tener profesionales que se formen y reconozcan las características de los estudiantes brindando aportes y apoyos en la adaptabilidad de las acciones prácticas de los docentes de área, siendo este un trabajo interdisciplinar en donde se brinden orientaciones significativas para el estudiante aportando a la adquisición de conocimientos de las áreas.

Entendiendo apoyos deben estar pensados, orientados y puestos en práctica en todas las actividades que aumentan la capacidad de la institución y no solo centrados en el estudiante sino en la comunidad educativa y la familia, puesto que:

Por buena actitud y capacidad de los docentes, estos necesitan apoyo para responder a la diversidad del alumnado, por lo que hay que contar con otros profesionales que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente las derivadas de las distintas discapacidades (Blanco 2006, p. 13).

## Ajustes razonables

El concepto de ajustes razonables como lo menciona Aldarete (2019) surge en el año 1985 mediante el desarrollo canadiense, en donde se buscaban unos “acomodos” que garantizaran los derechos de igualdad y por consiguiente prohibiendo las prácticas discriminatorias, dirigiéndose a un cuadro de leyes conocidas como “cuasi constitucionales”, este enfoque fue dado desde lo religioso y el respeto entre el trabajo y la libertad de culto; sin embargo, esta técnica de ajustes razonables fue extendiéndose a diferentes actores convirtiéndose en una técnica jurisprudencial y trascendiendo al colectivo de las PcD.

Por otra parte, en Latinoamérica, es muy reciente el concepto de ajustes razonables y en un principio fue situado en algunas PcD enfocado a la accesibilidad y participación social; en donde el presidente del Comité Español de Representantes de PcD (CERMI) Luis Cayo Pérez (citado por Aldarete, 2019) enmarca los ajustes razonables como:

La contribución de un mecanismo de garantía del derecho a la igualdad de las personas con discapacidad, por cuanto permiten, en casos concretos, asegurarlo cuando el dispositivo genérico de la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas cesa, no alcanza a la situación particular que experimenta la persona con discapacidad. (p.2).

En donde los ajustes razonables dotan de sentido a la accesibilidad de las personas, reconociendo su derecho de participación personal y social, en donde el sujeto obliga a la norma a realizar modificaciones y adaptaciones adecuadas al entorno, entendiendo las necesidades de la población. Reconociendo los ajustes razonables como las medidas específicas para dar una

accesibilidad universal a las PcD y que son exigibles; pero estos deben ser transversales a cada persona de la sociedad garantizando los principios de igualdad y equidad.

Los ajustes razonables se evidencian también en el ámbito escolar, por lo que es importante reconocer como lo precisa el autor Jimenez (2018) los ajustes curriculares, donde se hacen modificaciones y adaptaciones necesarias al currículo desde la metodología, contenidos, propósitos y evaluación; equilibrando el qué y cómo aprender; precisando de esta forma estrategias para los estudiantes del aula, donde se presentan diferentes medios para motivar a niños con predisposición favorable al aprendizaje.

En Colombia se reconocen los ajustes razonables en la normativa del Decreto 1421 (2017) por el cual se reglamenta la educación inclusiva a la población con discapacidad, en donde se busca una transformación en el sistema educativo desde las percepciones y las acciones que se ejecutan en las instituciones, fomentando una cultura inclusiva partiendo de un enfoque diferencial, el cual consta de tres momentos: “primero se identifica las características y las necesidades particulares de las personas y poblaciones, consolidando las respuestas diferenciales y finalmente se materializa el goce efectivo de los derechos suprimiendo la exclusión social” (Secretaría de educación, 2020. p,4).

En la búsqueda de eliminación de barreras (pedagógicas, actitudinales, de lenguaje, comunicación, socioculturales, físicas, entre otras) y potenciar los facilitadores, se propone como herramienta el Plan individual de ajuste razonable (PIAR) el cual tiene como propósito garantizar los derechos de los EcD en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

***Plan individual de Ajuste razonable (PIAR).***

El PIAR, es una herramienta que es propuesta e implementada a nivel nacional, el cual busca garantizar la permanencia de los y las EcD en las diferentes instituciones educativas del sector público y privado, el cual tiene una mirada individualizada, ya que busca generar una secuencialidad en los procesos escolares de los EcD; garantizando la participación, aprendizaje y a su vez que potencien habilidades sin excepción ni exclusión; siendo de insumo para cada uno de los docentes de área, visto como una garantía de derechos para los EcD y a su vez una retroalimentación sobre sus acciones pedagógicas de los docentes.

Esta herramienta cuenta, con tres apartados, sin embargo, se enfatizará en los dos primeros que dan cuenta de la secuencialidad e intencionalidad para su desarrollo, los cuales se precisarán a continuación:

*Anexo 1. Información general del estudiante:* Este apartado permite reconocer al estudiante desde su micro, meso y macro contexto, dando cuenta de su entorno familiar, salud y proceso educativo. Este es diligenciado a partir de la información suministrada por la familia.

*Anexo 2. Plan individual de ajustes razonables:* El segundo apartado está orientado a reconocer las características del estudiante desde el contexto escolar, permitiendo de esta forma conocer las habilidades, capacidades y dificultades, lo que da un reconocimiento y proyección a los docentes para la realización de los ajustes razonables; siendo las estrategias, acciones y apoyos que el docente propone e implementa para el EcD, garantizando una posible autonomía en los entornos que se encuentra, al igual que el aprendizaje y participación del estudiante. Este apartado se constituye por cuatro columnas las cuales se muestran y precisan en la *tabla 2*.

**Tabla 2**

*Anexo 2. Plan individual de ajustes razonables*

<b>Objetivo/propósito</b>	<b>Barreras que se evidencian en el contexto</b>	<b>Ajustes razonables (Apoyos y estrategias)</b>	<b>Evaluación de los ajustes razonables</b>
Busca registrar la <i>competencia del área de conocimiento</i> de cada asignatura, y precisar si fue necesario realizar algún ajuste a los propósitos de aprendizaje del EcD.	El docente debe precisar las diferentes <i>barreras</i> que son evidenciadas en el contexto y que impide la plena participación y accesibilidad al EcD.	Se registra qué <i>ajustes razonables</i> o <i>apoyos</i> fueron implementados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el EcD logre el objetivo inicial.	Registra de qué forma los ajustes razonables impactaron o no en el aprendizaje y participación del estudiante. Permite al docente evaluar las acciones realizadas y proyectar ajustar a su práctica pedagógica.

*Nota.* Elaboración propia basada en la V.14 del Plan Individual de Ajuste Razonables (2018)

Esta herramienta se realiza de forma trimestral por los docentes de área en compañía de las docentes de apoyo, de esta forma se da cuenta del proceso educativo de los EcD garantizando los derechos y la participación.

### **Prácticas Pedagógicas Inclusivas**

La práctica pedagógica (PP) parte de la actividad profesional de los docentes en el que se tienen objetivos de aprendizaje, un abordaje didáctico y un proceso evaluativo el cual da lugar a la enseñanza-aprendizaje; sin embargo, durante el desarrollo de la práctica pedagógica se sitúan elementos de complejidad como lo son el tiempo, las herramientas, la cantidad de estudiantes, el entorno, entre otros aspectos que configuran la acción de los docentes dentro del aula y su intencionalidad durante la enseñanza del conocimiento.

El autor Elliot (1993) citado por Vidiella (2000) precisa dos formas distinguir el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes:

- El profesor que emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente.
- El profesor que modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, después de comprobar su eficacia para resolverlo. A través de la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. (Vidiella. 2000, p.12)

Estas dos formas sitúan al docente como un investigador y transformador consiente de su práctica, así mismo, y en el cual el autor hace más hincapié, es la lógica natural del pensamiento práctico, es decir, durante las prácticas pedagógicas se establecen diferentes estrategias que los docentes ponen en acción frente al área de conocimiento y hacen participe a los estudiantes, trayendo sobre sí una conciencia absoluta de la enseñanza-aprendizaje.

Las PP permiten reconocer el pensamiento y acción de los saberes de los docentes, ya que “el hecho de que los procesos de enseñanza/aprendizaje sean extremadamente complejos...no impide, sino que hace más necesario que los enseñantes dispongamos y utilicemos referentes que nos ayuden a interpretar lo que sucede en el aula” (Vidiella, 2000. P, 13), en donde, a partir de los modelos educativos y actividades de enseñanza se contribuya a entender y poner en acción los saberes profesionales con la intencionalidad de entender mejor la práctica en el aula.

En el libro *La práctica educativa. Cómo enseñar*” del autor Vidiella (2000) se establecen unas *características diferenciales de las PP* como lo son las secuencias didácticas o actividades

de enseñanza aprendizaje, las metodologías de enseñanza, la organización social de la clase, la utilización de espacio y tiempo, maneras de organizar y presentar los contenidos, el uso de herramientas y materiales para la elaboración y comprensión, el rol del docente y el estudiante, al igual que el sentido y el papel de la evaluación permitiendo evidenciar los resultados de los aprendizajes conseguidos. Estas características diferenciales dan una secuencialidad a la práctica de los docentes, la cual tiene como finalidad ¿qué aprendió, aprende y aprenderá el estudiante?

Ahora bien, cuando situamos el termino *prácticas pedagógicas inclusivas*, se precisa en llevar cada una de las características diferenciales que los docentes ya conocen y ponen en práctica en su aula para generar una participación de la diversidad estudiantil, en donde se reconoce las habilidades y capacidades de los estudiantes de manera individual y colectiva, permitiendo la accesibilidad de la información, comprensión, elaboración y evaluación de los conocimientos a los estudiantes con y sin discapacidad, haciendo uso de apoyos y ajustes razonables pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje.

En esa perspectiva, se pueden precisar que los docentes deben tener una conciencia de la multiplicidad de los estudiantes, en donde se reconocen y eliminan las barreras contextuales y permita seguir avanzando en el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Por lo que al hablar de prácticas pedagógicas inclusivas no nos referimos solamente a los estudiantes con discapacidad, sino que estas acciones van direccionadas a la comunidad educativa en pro de seguir construyendo una educación para todos.

En suma, al hablar de las prácticas pedagógicas inclusivas situamos acciones de los docentes en el que se reconozca al sujeto, su contexto social, económico y político, en donde todos los estudiantes se eduquen conjuntamente a través de diferentes estrategias que brinden los docentes en pro de su aprendizaje.

### ***Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)***

Antes de precisar sobre el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) es importante conocer qué la *didáctica inclusiva* precisa en los principios y formas que orientan la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que el aprendizaje se genera a través de una construcción participada y compartida entre los sujetos, los saberes y recursos que son presentados; por tal motivo, cuando se enuncia didácticas inclusivas se hace hincapié en reconocer las características de la población permitiendo no solo pensar en una didáctica exclusiva para los EcD, si no:

Pensar en una didáctica que se refiere a todos, salvaguardando las necesidades de cada uno, una didáctica que sabe ser inclusiva y que es capaz de solicitar acciones que garantizan el aprendizaje que nace, se desarrolla y se fija como co-construcción. (Dainese, 2016. P, 22).

Por tal motivo, es importante precisar que las didácticas inclusivas no pueden estar descontextualizadas a la realidad de los estudiantes, ya que estas deben promover no solo la participación y adquisición de un conocimiento, sino, suscitar un pensamiento reflexivo a partir de los entornos de aprendizaje generados por los docentes, brindando así, conocimientos para todos los estudiantes sin realizar distinción alguna. Pues, “Los profesores deberían tener en cuenta que el estudiante con discapacidad acceda al conocimiento, pero por otra utilizar el saber para dar significado y valor al hacer del estudiante” (Dainese, 2016. P, 23)

Los aprendizajes se dan de la misma forma que las personas suelen percibirse en el mundo, diferentes y auténticos donde las formas de aprender, entender y procesar la información e incluso como nos relacionamos con el otro son distintas, esto lleva a pensarse y replantear las

formas de enseñar y el reconocer cómo se aprende. Ya que, el aprender no solo se da desde lo que el docente ofrece, sino desde las posibilidades e interacciones con el entorno en la comprensión de recursos y cómo ponerlos en práctica, pues un aprendizaje que no es puesto en práctica podría ser olvidado.

Es por ello que, en primera instancia el Diseño Universal (DU) va orientado hacia la inclusión y enfoque flexible, donde se construyen y posibilitan la participación de todas las personas, en donde el DU fue dado por el arquitecto Ronald Mace en los años 80, quien propuso un diseño de productos e infraestructuras donde todas las personas pudiesen estar y participar, direccionada también hacia la tecnología, instrucción, servicios y productos del entorno, en el cual todos tienen derecho proporcionando una *sociedad para todos*.

En el tránsito del cómo se aprende lo cual es un derecho para todos, surge el Derecho Universal Para el Aprendizaje (DUA), por la apuesta de hegemonía intelectual y de enseñanza, que se implantó pensando que todos son iguales y aprenden igual, tratando de encajar un mismo zapato en distintas medidas de pie; lo cual desde la práctica no responde a las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidad dando oportunidades de aprendizaje poco evaluadas.

Por consiguiente, la educación inclusiva presenta diferentes retos, ya que se debe brindar oportunidades de aprendizaje a los y las estudiantes siendo inclusivas y eficaces para todos; donde se “ofrezcan la oportunidad a todos los estudiantes de acceder, participar y avanzar dentro del currículo general, lo que conecta con los planteamientos del DU” (Pastor. 2012, p.2) lo que permite que todos los estudiantes accedan y aprendan los conocimientos, siendo el DUA como un sistema de apoyo que permite la eliminación de barreras.

El DUA ha realizado investigaciones sobre la neurociencia, desde la especialización de las redes neuronales y la activación de algunas zonas del cerebro; estas están clasificadas en los tres grupos de redes neuronales las cuales se clasifican en el qué, cómo y la implicación en el aprendizaje, las cuales son explicadas a continuación por los autores (Rose y Meyer, 2002; Hall, Meyer y Rose, 2012, citado en Pastor. 2012, pp. 6-7):

*Red de reconocimiento (qué):* Reconoce los estímulos, la información y le asigna un significado o resignificante, permitiendo captar, reconocer e integrar la información a partir del *qué* se quiere enseñar y aprender.

*Red estratégica (cómo):* Están enfocadas en poder hacer un plan o realizar una tarea asignada, relacionada al *cómo* se produce y expresa el aprendizaje.

*Red Afectiva (implicación en el aprendizaje):* Se le da un significado emocional determinando lo que implica cada acción y aprendizaje dando el porqué del aprendizaje.

La enseñanza debe tener un objetivo y es que las tres redes cerebrales se activan, lo que requiere de una intencionalidad de los docentes y las acciones extrínsecas que permean al sujeto, se debe buscar no solo una motivación o la presencia de estímulos, sino que debe orientarse a materiales que brinden accesibilidad, exploración, relacionamiento con saberes previos y construcción o transformación de nuevos aprendizajes, siguiendo una secuencia en la que se complemente la experiencia de enseñanza.

Para una mayor comprensión el DUA brinda unos principios que ayudan a profundizar y conectar las redes neuronales en los aprendizajes de los estudiantes, llevando a pensarse

diferentes estrategias didácticas y metodologías relacionadas con los principios, por lo tanto, en la *tabla 3* se encontrará una síntesis de los tres principios y pautas del DUA.

**Tabla 3**

*Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje*

<b>Principios</b>	<i>Proporcionar múltiples formas de implicación</i>	<i>Proporcionar múltiples formas de representación</i>	<i>Proporcionar múltiples formas de acción y expresión</i>
	Proporcionar opciones para el interés	Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para la acción física.
<b>Pautas</b>	Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones y símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
	proporcionar opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la comprensión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

*Nota.* Fuente: Rose y Meyer, 2002; Hall, Meyer y Rose, 2012, citado en Pastor. 2012

Cada uno de estos principios y pautas encontradas en el DUA permite orientar las planeaciones de los docentes desde sus PP y apuestas de aprendizaje para todos los estudiantes, ya que brinda alternativas en la enseñanza y cómo pueden realizar una conexión en las redes cerebrales potenciando la enseñanza a los estudiantes.

Es importante que los docentes reconozcan las múltiples formas de aprender dejando de lado la homogenización del saber, explorando y aplicando diferentes formas de aprender, viendo la amplia diversidad de zapatos y cómo las medidas de los pies llevan al aprendizaje a ser experiencial y significativo; de igual forma, encontramos que en el Decreto 1421 (2017) en la

perspectiva de la educación inclusiva invita a los docentes a “...comprender los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad” (pr. 31); desde el DUA y las apuestas de la educación inclusiva del país, en el cual por medio de la estrategia pedagógica se facilite el diseño curricular en donde se piense en todos los estudiantes y su proceso educativo.

### **Marco Pedagógico**

El desarrollo de un proceso de formación con los docentes para favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas implica la identificación de sus conocimientos previos, la creación de ambientes para intercambiar experiencias y construir aprendizajes significativos, y la proyección de formas de transferencia a su ejercicio docente.

Por eso, la propuesta pedagógica que se desarrolla en esta investigación está orientada desde el paradigma epistemológico *constructivista sociocultural* en donde se considera que la construcción de conocimiento, en este caso de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED, se realiza desde una construcción colectiva de carácter social y mediado por el lenguaje, pues como plantea Vygotsky citado por García (2020):

Si todo individuo que interactúa con la sociedad la está transformando, como se está transformando a sí mismo, necesita una constante adaptación, que supone, el aprendizaje del conocimiento socioculturalmente construido para su desarrollo y evolución a través de las herramientas cognitivas y el lenguaje. (p. 15)

En esa perspectiva, se considera que se trata de “...una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer”

(Mathews citado por Gonzáles 2023. p, 1), por tanto, es fundamental construir ambientes de aprendizaje diseñados para fomentar la colaboración entre pares, intercambiar y compartir experiencias.

### **Trabajo colaborativo**

El trabajo colaborativo es una metodología que tiene como intencionalidad trabajar en conjunto para aprender, solucionar, y abordar diferentes tareas o temáticas, en donde se busca no solo una actuación individual sino de todo un colectivo, siendo “un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo” (MEN-Gobierno de Chile. 2019).

Dillenbourg citado por Roselli (2016) reconoce que el término colaboración se orienta desde las acciones horizontales y no verticales, lo que da lugar a una construcción colectiva, mientras que Ramírez y Rojas (2014) proponen que allí se promueve la democracia participativa en tanto “convoca a sus integrantes a desarrollar habilidades para la comunicación efectiva de ideas; y, por ende, para la toma de decisiones” (p, 4), permitiendo la socialización de sentires y sabres, generando así reflexiones y decisiones en pro de potenciar los aprendizajes propios y de los demás.

El MEN-Gobierno de Chile (2019) propone algunos elementos que permite trabajar de manera colaborativa: definir un objetivo en común, asumir responsabilidades individuales y compartidas, asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros, promover relaciones recíprocas, desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión, además de llevar cabo encuentros continuos en el tiempo.

Promover las prácticas colaborativas entre docentes da lugar a reconocer la importancia del trabajo en conjunto, los saberes y la formación de todos, para así, en primer lugar, identificar los desafíos del aula, como lo precisa el MEN- Gobierno de Chile (2019) mediante el trabajo colaborativo “ocurre un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora” (p,3). Por otra parte, los docentes fomentan reflexiones, debates y contrastes en los puntos de vista personales, creando de esta forma redes de apoyo profesional. La colaboración permite compartir la cantidad y la presión de trabajo, y al mismo tiempo, sacar más provecho de los recursos y saberes que existen en la escuela.

A partir de lo anterior y desde el proyecto pedagógico investigativo, se hace una apuesta a la formación docente en el que se implemente una metodología desde el trabajo colaborativo, ya que da lugar a resignificar los saberes y construir a partir de encuentros continuos y focalizados. Poniéndolo en práctica desde el proyecto pedagógico titulado *ColaborAcción inclusiva*.

## Marco Metodológico

En el presente apartado busca abordar el paradigma, tipo y enfoque de investigación que se orientó el Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) desarrollado entre el 2023 y 2024 en el colegio Simón Rodríguez IED; así mismo presenta la línea de investigación, las fases e instrumentos implementados para recoger la información con los docentes y directivos de la sede A.

### Línea de investigación

Este trabajo se enmarca en el grupo de investigación de la Licenciatura en Educación Especial: Diversidades, formación y educación en la *línea de formación de docentes* que tiene como propósito “generar reflexión frente a la formación inicial y la formación continuada de docentes en el marco de la educación en y para la diversidad” (Vélez y Manjarrés, 2021, p.4) Para ello, la línea se ha interesado por el análisis de las demandas, el perfil, las competencias, los planes de estudio y el impacto de la formación de educadores comprometidos con la educación en la que puedan participar todos los estudiantes.

En el repositorio de trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional ha sido posible identificar algunos trabajos que desde esta línea investigativa han desarrollado procesos formativos con docentes en diferentes instituciones educativas, con un énfasis particular en los ajustes y condiciones requeridas para promover la participación de los EcD en los diferentes niveles del sistema escolar.

En esa perspectiva, la línea de investigación tiene el interés de potenciar los saberes de los docentes promoviendo el reconocimiento de la población en las aulas de clase y favoreciendo procesos pedagógicos que aseguren la accesibilidad y participación. Así mismo, busca aportar a

la teorización sobre las realidades escolares en la educación inclusiva en el marco de la población con discapacidad; analizar, reflexionar y optimizar la participación y equidad en los procesos de formación docente y la repercusión que surge de las prácticas educativas.

Es por esto, que el desarrollo de una propuesta pedagógica para favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes de bachillerato del Colegio Simón Rodríguez IED busca contribuir a la comprensión de las realidades de la educación inclusiva en una institución de carácter público, así como reflexionar frente a los aportes del trabajo colaborativo en la formación de maestros. Esto, con el fin aportar a los desarrollos de esta línea de investigación y a las apuestas de educación para todos con las que se encuentra comprometida la Licenciatura en Educación Especial.

### **Paradigma de la investigación**

El *paradigma sociocrítico* es una ciencia social la cual se origina a partir de los estudios comunitarios y la acción participante del investigador en la cual se “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado y García, 2008. p, 190).

Desde este paradigma el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción entre la teoría y la práctica; Popkewitz citado por Alvarado y García (2008) afirma unos principios del paradigma sociocrítico como lo son:

Conocer y comprender la realidad como praxis, unir la teoría y la práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano, proponer la integración

de todos los participantes, en donde se incluye al investigador en los procesos de auto reflexión y toma de decisiones” (p.190).

En ese sentido, el proyecto pedagógico investigativo se orienta desde el paradigma crítico social porque busca no solo comprender la realidad, en este caso sobre la educación inclusiva en el Colegio Simón Rodríguez, sino que además espera aportar una propuesta pedagógica para favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas que se llevan a cabo. Eso, a partir de las reflexiones y relaciones permanentes entre la teoría y la práctica que aporten a la transformación de las realidades educativas.

### **Enfoque Metodológico**

"La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones... de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín citado por Bisquerra, 2009, p. 274), por tanto, este trabajo investigativo es de enfoque cualitativo, pues se espera que las fuentes de donde se recogió la información así como la naturaleza de los datos, aporten a una mayor comprensión frente a las prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollan los docentes en el colegio Simón Rodríguez IED.

Esta perspectiva supone considerar que las realidades educativas son complejas, en tanto la subjetividad de cada actor se ha configurado a partir de experiencias y retos diferentes. Por eso, la observación participante, la consideración del marco normativo institucional y el reconocimiento de las experiencias de cada actor de la comunidad son indispensables para interpretar los significados e las intenciones de cada participante.

## **Tipo de investigación**

Este proyecto pedagógico investigativo retoma el método de investigación-acción desde la perspectiva de Kemmis (1988) quien retomó los aportes y planteamiento realizados por Lewis (1944) para precisar que la investigación-acción no es vista sólo como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica, pues se trata de:

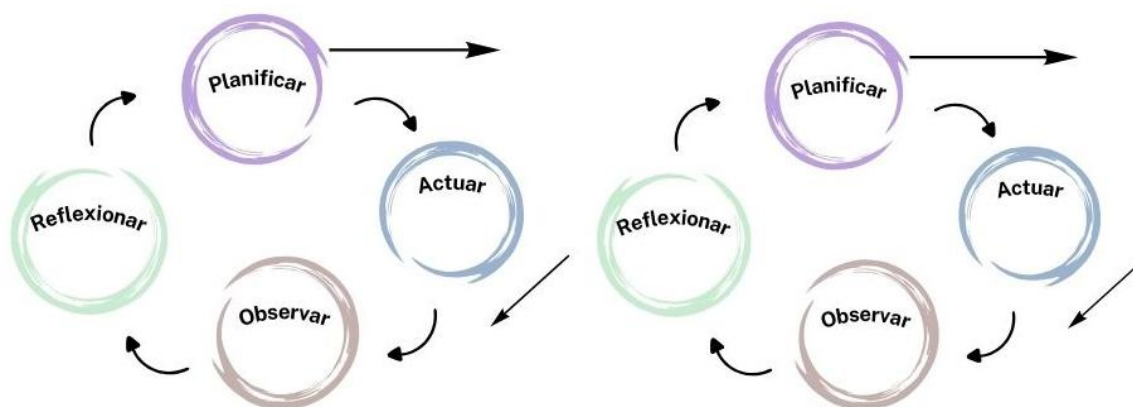
Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan. (Colmenares E, et al., 2008. p, 4)

De esta forma promueve cambios educativos mediante la acción y reflexión de la labor docente, en particular desde la argumentación, desarrollo y reflexión crítica de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Esto implica que la investigación-acción se considere como un proceso de evolución organizada y sistemática en donde se transforma tanto al investigador como a las situaciones en las que se está actuando.

El espiral de ciclos que se deben llevar a cabo para realizar la investigación-acción; este carácter cíclico se caracteriza por contar con la acción y reflexión como ejes centrales del proceso realizado que se integran y complementan de manera permanente. De esta forma, el autor plantea que los procesos de investigación – acción implican siempre un proceso de planificación, acción, observación y reflexión que posibilitan hacer seguimiento al trabajo realizado y realizar los ajustes que se vayan identificando a partir del seguimiento riguroso realizado.

**Figura 5**

*Ciclo de desarrollo de la propuesta pedagógica investigativa*



*Nota.* Elaboración basada investigación - acción de Kemmis (1988)

El espiral por ciclos propuesto en la investigación-acción determinó las fases que se siguieron para desarrollar la investigación, como se precisa en la *tabla 4*.

**Tabla 4**

*Fases en el proceso de investigación*

Fase	Ciclo 1	Ciclo 2
Planificar	Implicó la definición de las acciones que se llevarían a cabo para realizar la caracterización del contexto, en donde se consideró el trabajo con familias, docentes, estudiantes y directivos de la institución, así como la identificación de las gestiones	Incluyó la revisión teórica y pedagógica de las categorías centrales de la investigación para diseñar la propuesta pedagógica ColaborAcción Inclusiva, y se

	institucionales en torno a la educación inclusiva.	diseñaron los instrumentos para recolectar la información.
Actuar	Aquí se desarrollaron valoraciones pedagógicas con los EcD e intervenciones pedagógicas grupales de 5° a 9°; se realizaron encuentros con familias y se participó en reuniones y encuentros liderados por el área de inclusión con docentes, familias y directivos, lo que permitió reconocer las dinámicas institucionales.	En esa fase se llevó a cabo la implementación de la propuesta pedagógica durante las reuniones de área de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes y Matemáticas; así como se trabajó con los directivos y se llevó a cabo la Galería Acción-Inclusiva durante la semana simonista 2024.
Observar	. Se realizó observación permanente para identificar las experiencias de las familias, docentes y EcD en el proceso de inclusión, esto fue registrado a través de los diarios de campo. Además, se acompañó el diseño de los PIAR para identificar aspectos que pudieran ser retomados en la propuesta pedagógica.	Con el consentimiento de los participantes en la propuesta, se realizó la grabación de cada sesión que se llevó a cabo, se elaboraron diarios de campo y realizó registro fotográfico que permitieran sistematizar los aspectos más relevantes que surgieron durante la implementación de la propuesta pedagógica.

---

Reflexionar	A partir de la reflexión que se realizó de la información obtenida durante este ciclo se definieron los objetivos de la propuesta pedagógica, los ejes que debían ser fortalecidos y se determinó la importancia de abordarlo desde una metodología colaborativa que fomentara el trabajo interdisciplinar.	La reflexión que se realizó de cada sesión implementada se retomó para hacer ajustes en la implementación de la propuesta pedagógica, por ejemplo, frente a los tiempos, materiales o preguntas planteadas; además, las reflexiones orientaron el desarrollo de acciones que inicialmente no estaban planteadas como la Galería de experiencias significativas.
-------------	---	---

---

*Nota.* Elaboración propia (2023).

Aunque previamente se describieron dos de los ciclos que se llevaron a cabo para desarrollar la investigación, es preciso tener en cuenta que de acuerdo con la propuesta de Kemmis (1988), estos ciclos se repiten durante toda la investigación, pues solo de esta manera se logra que esté acuerdo con las realidades del contexto para aportar a su transformación.

### **Técnicas para la recolección de la información**

En la implementación del PPI se usaron diferentes de técnicas de observación e instrumentos de recolección de la información que permitieron tener una mirada amplia de las realidades estudiadas, los cuales se describen a continuación:

**Observación:** De acuerdo con Álvarez (2009) “la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto(s)” (p, 53); bajo esta perspectiva el investigador

cumple la función de observador durante diferentes periodos de tiempo. En ese caso, se realizaron dos tipos de observación:

*-Observación no participante:* en ella se realiza observación de las clases de los docentes de la sede A, participación en reuniones con familias, procesos de valoración pedagógica a los estudiantes que hacen parte del proceso de inclusión; de esta forma, permitiendo identificar las diferentes acciones de los actores del contexto educativo.

*-Observación participante:* Permitió el acercamiento e implementación de clases a nivel grupal, refuerzo de temáticas de manera individualizada a los estudiantes del proceso de inclusión, creación de material pedagógico y de proyectos transversales con algunos cursos de la sede A. Así mismo, se realizó observación participante de las sesiones implementadas con los docentes y directivos.

El instrumento usado para el registro de la información en la técnica de observación fue el *Diario de campo (Ver apéndice A)* ya que permite recopilar información significativa, analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes, fortaleciendo así los procesos pedagógicos e investigativos del proyecto; pues es “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre citado en Gonzalo, 2003. p, 5). Así mismo, se usaron las grabaciones de las sesiones, las cuales garantizaron un registro completo de las respuestas verbales.

**Encuestas:** De acuerdo con Anguita, et al. (2003) “...la encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, pues permite obtener y elaborar datos de modo rápido y

eficaz;” (p. 35), por eso, se diseñaron e implementaron dos encuestas dirigidas a los docentes en momentos diferentes del proceso de investigación. El primer instrumento (*Ver apéndice B*) tuvo como propósito recolectar percepciones, concepciones y saberes de las prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Artes de la sede A en el marco de la educación inclusiva. Mientras que el segundo (*Ver apéndice C*) buscó evaluar el impacto y los aportes de la propuesta pedagógica al finalizar su proceso de implementación.

De acuerdo con los tiempos de los docentes y las dinámicas de la institución, el instrumento de la encuesta se compartió con los docentes de manera física y de manera virtual, buscando facilitar el proceso de recolección de la información.

**Entrevista estructurada:** Esta técnica “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez, 2009. p. 55), por tal motivo se diseñó una entrevista (*Ver apéndice D*) con el propósito de identificar los conocimientos, experiencias y proyecciones de los directivos docentes de la sede A sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de área y qué acciones realizan en pro de fortalecer la educación inclusiva.

### **Participantes de la investigación.**

Teniendo en cuenta que el proyecto pedagógico investigativo se desarrolló en articulación con la Praxis de la Licenciatura en Educación Especial, la selección de los participantes de la invitación se realizó a partir de la disponibilidad de tiempo de los docentes en los días en que se desarrollaba la praxis (Miércoles y jueves), por tanto, incluyó a los docentes de las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, artes y matemáticas; además, se vinculó a los directivos de

la institución (Rector y coordinadores) y las docentes de apoyo pedagógico. En la *tabla 5* se presenta la información general de los participantes.

**Tabla 5**

*Participantes docentes de área y directivo docente*

<b>Rol</b>	<b>Área</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
Docentes	Ciencias sociales	1	3	<b>4</b>
	Ciencias naturales	2	3	<b>5</b>
	Artes	2	1	<b>3</b>
	Matemáticas	2	1	<b>3</b>
Directivos	Rector	1	0	<b>1</b>
	Coordinadores	1	1	<b>2</b>
Docentes de apoyo pedagógico	Inclusión EcD y/o problemas de aprendizaje	0	2	<b>2</b>
<b>Total, participantes</b>				<b>20</b>

*Nota.* Elaboración propia (2024)

### **Consideraciones éticas de la investigación.**

De acuerdo con el proceso de tratamiento de datos establecido en la UPN, todos los participantes de la investigación conocieron y firmaron el consentimiento informado (*Ver apéndice E*) con el que autorizaron el uso de la información obtenida.

## **Propuesta Pedagógica**

### ***ColaborAcción Inclusiva***

La propuesta pedagógica está planteada a partir de la metodología de *trabajo colaborativo* la cual “permite la socialización de sentires y saberes, generando así reflexiones y decisiones en pro de potenciar los aprendizajes propios y de los demás” (Ramírez y Rojas, 2014, p. 4 ) y como paradigma epistemológico el *constructivismo sociocultural* ya que se considera que “los seres humanos se encuentran determinados por el constante cambio en el que viven y por el desarrollo cognitivo que logran a partir de la construcción social del conocimiento” (García, 2020. p. 15); lo que permite construir y transformar conocimientos a partir de las interacciones entre pares. Además, tiene en cuenta las dimensiones de la educación propuestas por la Unesco (2000) como condiciones requeridas para la creación de comunidades educativas que valoran las diferencias, el fortalecimiento políticas que aseguren la alineación institucional con la inclusión y la implementación prácticas que posibiliten el aprendizaje de todos los estudiantes. Bajo esa perspectiva, la propuesta pedagógica se estructuró a partir de los siguientes objetivos:

#### ***Objetivo general***

Diseñar estrategias pedagógicas que, desde el trabajo colaborativo, favorezcan la reflexión e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en el colegio Simón Rodríguez IED.

#### ***Objetivos específicos.***

-Desarrollar talleres de cualificación con los docentes y directivos frente a la educación inclusiva, discapacidad, estrategias pedagógicas y didácticas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

- Visibilizar las prácticas pedagógicas inclusivas que realizan los docentes con el fin de fomentar el intercambio de experiencias y saberes frente a la educación inclusiva, así como el trabajo interdisciplinar.

-Evaluar los aportes de la propuesta pedagógica en los procesos de educación inclusiva que se desarrollan en el colegio Simón Rodríguez IED.

### **Metodología**

La propuesta pedagógica fue implementada con los docentes, directivos y la comunidad del colegio Simón Rodríguez IED durante el año 2024, a partir de tres estrategias centrales: talleres de cualificación para los docentes, encuentros con directivos y una galería titulada "Acción Inclusiva", todo orientado desde la metodología de trabajo colaborativo y el paradigma epistemológico constructivista sociocultural en donde se reconoció que los docentes a lo largo de su experiencia profesional y personal han consolidado saberes que pueden ser reconstruidos a partir de la relación con otros profesionales, así como con las características sociales y culturales de cada entorno.

En esa perspectiva, a lo largo de la formación se abordaron tres intencionalidades pedagógicas específicas que se mantuvieron en cada una de las estrategias implementadas: primero, el aprendizaje y la construcción entre pares; segundo, la asociación con el PIAR y, finalmente, la autoevaluación del docente en su práctica pedagógica.

Los elementos descritos previamente dieron lugar a la estructura de la propuesta pedagógica que se presenta en la *figura 6*.

Figura 6

*Estructura de la propuesta pedagógica ColaborAcción Inclusiva*



Nota: elaboración propia (2024)

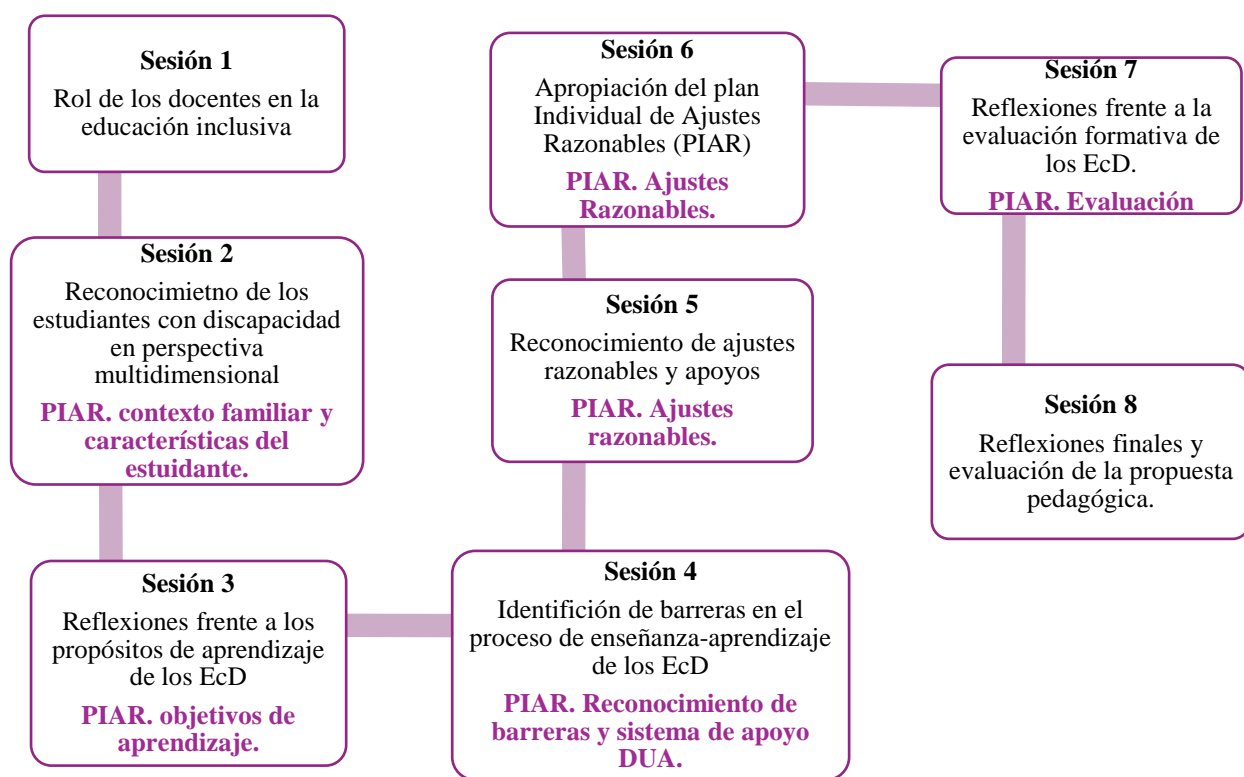
### ***Talleres de cualificación con los docentes.***

Se estableció una ruta de formación compuesta por ocho talleres, esta se puede identificar en la *figura 7* en la que se presenta la ruta de implementación desarrolladas con los docentes participantes, en el que es importante mencionar que estas se pudieron iniciar y finalizar con éxito con las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y artes; sin embargo, por las diferentes dinámicas institucionales y de tiempo, con el área de matemáticas no fue posible culminar el proceso de formación, por lo que sólo se dieron dos encuentros. Cada uno de estos talleres se

implementó tres o cuatro veces (ya que participaron cuatro áreas de conocimiento), y se desarrollaron en las reuniones de área que desarrollan los docentes semanalmente, por tanto, la implementación varió según la disponibilidad de tiempo y espacio de los docentes.

**Figura 7**

*Ruta de implementación de las sesiones de cualificación con docentes*



*Nota.* Elaboración propia. (2024)

A lo largo de las sesiones se dio un abordaje y reconocimiento de los EcD, la concepción de la educación inclusiva, barreras, ajustes razonables y apoyos; de forma simultánea se situó el PIAR como una herramienta de apoyo al accionar pedagógico de los docentes, que fomenta la articulación y secuencialidad en los procesos de enseñanza que buscan la participación de todos los estudiantes.

De acuerdo con el horizonte pedagógico establecido para el desarrollo de la propuesta, durante todas las sesiones se promovió la metodología de trabajo colaborativo entre los docentes, y se buscó que el rol del docente investigador se mantuviera en un constante aprendizaje y construcción a partir de los saberes que surgían en cada uno de los espacios. En la tabla 6, se relacionan las estrategias de trabajo colaborativo implementadas en cada uno de los talleres con docentes.

**Tabla 6**

*Estrategias de trabajo colaborativo implementadas en la formación de docentes.*

No. Sesión	Estrategia de trabajo colaborativo implementada	Descripción
1	Realización Carta “Gracias profe”	Con el fin de reflexionar frente al rol docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se invitó a los participantes a escribir algunas palabras de agradecimiento a un docente y socializar cuáles de las prácticas que él realizaba fueron significativas e impactaron su formación.
2	Analogía por medio de rompecabezas	Los docentes, a través del intercambio de saberes y el trabajo articulado armaron un rompecabezas de un cuerpo humano, el cual estaba dividido por colores y palabras relacionadas con la perspectiva multidimensional del DI y TEA.
3	Estudios de caso	Se crearon dos estudios de caso diferentes en el que se precisaron características de estudiantes con DI y TEA a nivel educativo, contextual y familiar. Estos recursos fueron analizados por los docentes con el fin de motivar la valoración pedagógica que permita establecer los objetivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
4	Descripción y valoración de práctica pedagógica.	Para este espacio, uno de los docentes de cada área realizó la descripción detallada de una de las prácticas pedagógicas que lleva a cabo en su asignatura, mientras que los demás participantes diligenciaban una rúbrica, previamente elaborada, para identificar las barreras que se podrían presentar en ese contexto, así como los principios del DUA que fueron implementados por el docente.

5	Exploración de materiales didácticos	Se implicó a los docentes a través de una exploración de materiales didácticos y de apoyos para comunicación que fueron dispuestos en la sesión. En conjunto, analizaron cómo desde el área de conocimiento se podrían pensar otras posibilidades didácticas y experienciales para el aprendizaje de los estudiantes.
6	Construcción de manera conjunta PIAR	En este espacio se trabajó de manera colaborativa en la construcción del PIAR de algunos de los estudiantes con discapacidad, con el fin de relacionar los conocimientos previos trabajados durante la sesión y establecer la relación de este instrumento con las prácticas pedagógicas que realizan.
7	Tejido de palabras	El tejido de palabras surge a partir de la socialización de saberes previos de los docentes tiene frente a la evaluación formativa. A partir de ello, se generan preguntas y reflexiones para fomentar el diálogo y la construcción colectiva.
8	Construcción de cartografía	Los docentes generaron reflexiones escritas a través de tres preguntas que permitieron realizar una cartografía frente a los procesos de educación inclusiva en la institución educativa, así como los aprendizajes y proyecciones logrados a partir del proceso de formación.

*Nota.* Elaboración propia (2024)

Las estrategias anteriormente mencionadas facilitaron que los docentes mantuvieran comunicación constante e intercambiaran ideas y experiencias frente a las prácticas pedagógicas que realizan. Allí, se promovió que cada uno de ellos tomara responsabilidades individuales y compartidas, con el fin de seguir potenciando la educación inclusiva de manera individual, y cómo área de conocimiento.

A lo largo de los encuentros se reconoce que el trabajo colaborativo permitió a los docentes crear y proponer diferentes alternativas según la temática que se estaba abordando, pues, aunque surgieron muchos cuestionamientos esto también dio lugar a la construcción de acciones y proyecciones.

### ***Encuentro con directivos***

Por otro lado, se realizaron dos encuentros con el equipo directivo de la institución con el fin de socializar los hallazgos y proyectar acciones que aportaran al favorecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas que realizan los maestros. En esa perspectiva, en primer lugar, se realizó un video el cual abordaba el objetivo de la investigación al igual que el de la propuesta pedagógica, la ruta formativa y la metodología implementada con los docentes participantes de las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, artes y matemáticas, así mismo, el video presentaba unas proyecciones institucionales las cuales surgían a partir del proyecto ColaborAcción Inclusiva. Este video apoyó la socialización de la propuesta en el primer semestre del año 2024, el cual fue presentado en la semana de trabajo institucional en el mes de junio.

Luego, se realizó un taller en la reunión del consejo académico el cual tuvo como objetivo reconocer la importancia de favorecer la educación inclusiva en el colegio Simón Rodríguez IED. Allí se implementó la cartografía, como estrategia de trabajo colaborativo, y se vincularon algunas narrativas retomadas de la implementación del proyecto pedagógico para invitar a los directivos dialogar y proponer acciones en pro de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas.

Si bien se buscaba realizar más encuentros formativos con los directivos, debido a las dinámicas de tiempo institucional y al cambio del equipo directivo, esto no fue posible.

**Figura 8***Taller directivo docente*

Nota. Foto propia (2024)

***Galería Acción Inclusiva.***

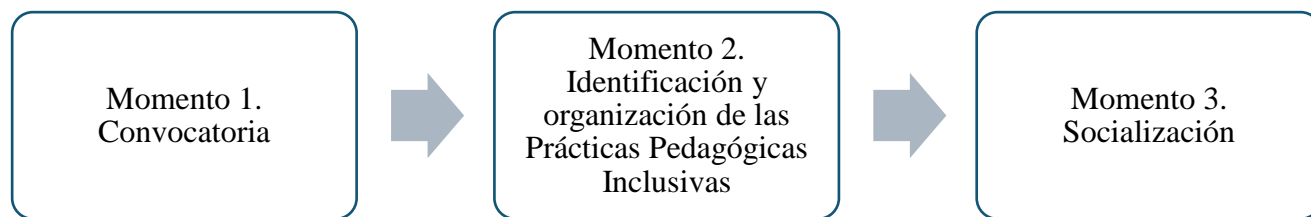
Aunque inicialmente no estaba previsto en la propuesta pedagógica, durante el proceso de observación-reflexión propio de la Investigación Acción se identificó que los docentes desarrollan prácticas pedagógicas inclusivas que al ser socializadas podrían favorecer que otros docentes reconozcan posibilidades reales para su implementación. Por eso, en el marco de un evento institucional titulado Semana Simonista<sup>1</sup> se proyectó la realización de la Galería Acción-Inclusiva que se desarrolló en las fases que se preguntan en la *Figura 9*.

---

<sup>1</sup> La Semana Simonista, es un evento institucional que se realiza de manera anual para exaltar el trabajo realizado por la comunidad educativa y su articulación con los valores y horizonte establecido por el colegio. En cada sede, se realizan actividades académicas, culturales y deportivas en las que participan docentes, estudiantes, familias y otras entidades convocadas.

## Figura 9

*Ruta. Galería. Acción Inclusiva*



Nota. Elaboración propia (2024)

*Momento 1. Convocatoria:* implicó la socialización de la propuesta con el consejo académico quien estaba liderando la organización de las actividades de la semana simonista. Así mismo, se elaboró un formato para la identificación de las prácticas pedagógicas (Ver apéndice F) y se elaboraron piezas gráficas para convocar a los docentes de todas las sedes a postular las prácticas pedagógicas significativas que han desarrollado. Es importante destacar, que los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial, quienes se encuentran realizando sus prácticas y proyectos investigativos en las diferentes sedes, apoyaron la divulgación de la información y que las piezas gráficas de la invitación estuvieron disponibles en la oficina de profesores, en el aula de apoyo pedagógico y que se compartieron en las diferentes sesiones.

*Momento 2.* Durante la recolección e identificación de las prácticas pedagógicas, se reconoce que algunos docentes no pudieron participar debido a la falta de tiempo y las dinámicas institucionales que se presentan; por tal motivo solo se logran consolidar siete prácticas pedagógicas inclusivas a nivel institucional como se precisa a continuación en la *tabla 7*.

Tabla 7

Experiencias pedagógicas significativas.

Nombre de la experiencia	Sede	Grado	Soporte
Caja de lirio como instrumento de aprendizaje de la lógica matemática	C	Tercero	<p><b>Acción Inclusiva: Prácticas pedagógicas significativas del colegio Simón Rodríguez IED</b></p> <p>Docente <b>Jorge Rodrigo Carrero Morales</b> 301 Sede C</p> <p><b>CAJA DE LIRO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE DE LA LOGICA MATEMATICA</b></p> <p>Con el fin de desarrollar un pensamiento lógico matemático en los estudiantes de grado 301, el docente realiza un proceso de enseñanza a partir de la comprensión y ejecución de problemas de cambio tipo I al IV.</p> <p>La actividad se realiza desde el primer periodo hasta finalizar el año; para ello se utilizó una caja de lirio acompañada del dibujo, la recta numérica, formulación de preguntas y guías que median la experiencia.</p> <p>El trabajo fue evaluado a través de la presentación de la caja de lirio, el desarrollo de las guías y dos evaluaciones tipo test.</p> <p><b>¿De qué manera la experiencia favoreció el aprendizaje de los estudiantes?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes se motivaron a realizar y personalizar sus cajas.</li> <li>• Los estudiantes aprendieron a ubicar y encontrar variables desconocidas y desarrollaron problemas de cambio tipo I al IV.</li> <li>• Los estudiantes presentaron sus trabajos de forma oral como escritos; esto fue de gran relevancia ya que se pudieron enfrentar hablar en público y defender sus ideas, lo que permite potenciar habilidades oratorias.</li> </ul> <p>Escanee el código para conocer otras experiencias pedagógicas del docente Jorge Rodrigo Carrero.</p> <p>Colaboración Inclusiva. Propuesta pedagógica desarrollada por Zharick Rosales - Docente en formación Lic. En Educación Especial UPN</p>
Trabajando juntos podemos mejorar	B	Cuarto	<p><b>Acción Inclusiva: Prácticas pedagógicas significativas del colegio Simón Rodríguez IED</b></p> <p>Docente <b>Adiela Orozco Aparicio</b> 402 Sede B</p> <p><b>TRABAJANDO JUNTOS PODEMOS MEJORAR</b></p> <p>Para la creación de un guion teatral se explica a los niños su definición, elementos, componentes y se hace un ejercicio de aplicación para identificar inquietudes. Luego, los estudiantes se organizan por equipos de trabajo colaborativo en el que se enmarcan cuatro funciones a partir de sus habilidades.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Coordinador:</b> Es quien lidera.</li> <li>2. <b>Portavoz:</b> Son quienes dan la palabra y escuchan.</li> <li>3. <b>Controlador:</b> fomenta el uso del tiempo de forma correcta.</li> <li>4. <b>Revisor:</b> Son quienes revisan que todos terminen y puedan participar.</li> </ol> <p>En cada equipo deben seleccionar un conflicto, pensar escenas para presentar el tema, hacer los diálogos de los personajes y escribir sus acotaciones. Al final, el portavoz presenta el guion y entre todos lo representan.</p> <p><b>¿De qué manera la experiencia favorece el aprendizaje de los estudiantes?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños con facilidad se hacen responsables de su rol y se esfuerzan para que su grupo complete la actividad.</li> <li>• A pesar de la timidez de algunos estudiantes y de que a otros les cuesta comprender las instrucciones, en estas actividades se generan vínculos de confianza y apoyo en los que se motivan para lograr la participación de todos.</li> <li>• Los estudiantes encuentran en el equipo apoyo y una posibilidad de realizar sus actividades, para así poder preguntar con confianza si algo no fue comprendido.</li> </ul> <p>Escanee el código para conocer otras experiencias pedagógicas del docente Adiela Orozco Aparicio.</p> <p>Colaboración Inclusiva. Propuesta pedagógica desarrollada por Zharick Rosales - Docente en formación Lic. En Educación Especial UPN</p>

Unidos en  
movimiento: la  
danza como  
herramienta de  
posibilidades

A

Centro de  
interés



**Acción Inclusiva: Prácticas pedagógicas significativas  
del colegio Simón Rodríguez IED**

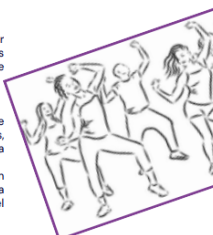
Docente de Danzas  
**Ingrid Brigitt Rativa Herrera**

Sede A

## UNIDOS EN MOVIMIENTO: LA DANZA COMO HERRAMIENTA DE POSIBILIDADES

La clase danzas es una posibilidad para construir espacios de participación y expresión para los estudiantes de la sede A. Cada una de las clases se encuentra estructurada de la siguiente forma:

- Se inicia con un calentamiento de 15 o 20 min.
- Después se da una introducción del ritmo que se va a trabajar con una serie de pasos básicos, que se van complejizando para avanzar con la coreografía.
- Los estudiantes se forman por hileras, en ocasiones mirando hacia los espejos, pero para trabajar la lateralidad se proponen cambios en el espacio del aula.



Al iniciar el periodo, se identificó que los estudiantes necesitaban apoyos en sus procesos atencionales y el trabajo en grupo. Por eso, en el calentamiento y en los estiramientos se incorporaron movimientos de la danza contemporánea los cuales tienen raíces en el yoga y promueven la flexibilidad corporal.

Fue ahí cuando se identificó un puente pedagógico que se construyó para vincular las necesidades de los estudiantes con otras expresiones de la danza que comúnmente se trabajan: salsa, bachata, vallenato; desde ahí empezamos a tejer los movimientos desde otros lugares, como herramienta de posibilidades para más aprendizajes.

**¿De qué manera la experiencia ha favorecido el aprendizaje de los estudiantes?**

- La clase se ha convertido en un espacio de reflexión, en donde los estudiantes logran compartir sus sentires a todo el grupo.
- Ha potenciado el trabajo en grupo, en donde hay una retroalimentación colectiva de parte de los mismo estudiantes.
- Se vuelve un lugar de encuentro desde diferentes posibilidades y construcciones culturales y musicales.



Colaboración Inclusiva. Propuesta pedagógica desarrollada por  
Zharick Rosales - Docente en formación Lic. En Educación Especial UPN



Números  
cuánticos y  
configuración  
electrónica de los  
átomos

A

Décimo



**Acción Inclusiva: Prácticas pedagógicas significativas  
del colegio Simón Rodríguez IED**

Docente de Química  
**Flor María Peña**

Décimo  
Sede A

## NÚMEROS CUÁNTICOS Y CONFIGURACIÓN ELECTRÓNICA EN LOS ÁTOMOS

"En la clase de décimo sobre números cuánticos decidí abordar este concepto abstracto de una manera más tangible. Para eso, y con el fin de facilitar la comprensión de los estudiantes, creamos la metáfora de un hotel que construimos en conjunto".

En esta analogía el núcleo, donde se encuentran los protones con carga positiva y los neutrones con cargas neutras, fueron representados con la madre o el padre, quienes controlaban el primer piso. Y, ¿por qué con padres? porque desde el núcleo especialmente la carga positiva va a generar una carga nuclear efectiva que se encarga de controlar a los electrones (representados por los hijos, amigos o clientes del hotel) que estén más cerca (en el primer piso del hotel).

Dado que hay siete niveles en la tabla periódica, imaginamos un hotel de siete pisos. Cada número cuántico correspondía a un piso, el subnivel a las habitaciones, el orbital a las camas (donde solo caben dos personas), y el espín representaba a los electrones, simbolizados por las personas en las camas: uno arriba y otro abajo.



**¿De qué manera la experiencia favoreció el aprendizaje de los estudiantes?**

"Después de la experiencia les pregunté: ¿Cómo vamos a llenar el hotel? La respuesta fue: -En diagonales."

Esta metodología hizo que en solo dos horas el concepto quedara claro. A pesar de mis explicaciones previas, cuando utilizamos la metáfora del edificio, los estudiantes lograron comprenderlo mucho mejor.

- Estos conocimientos permitieron que posteriormente se relacionara con la tabla periódica, en donde se reconoció mayor comprensión.
- Esta experiencia permitió que los estudiantes trabajaran de forma colaborativa en la construcción del edificio, potenciando así el trabajo en grupo.



Colaboración Inclusiva. Propuesta pedagógica desarrollada por  
Zharick Rosales - Docente en formación Lic. En Educación Especial UPN



Acciones colectivas, apuestas por el reconocimiento y el cuidado

B Transición



Acción Inclusiva: Prácticas pedagógicas significativas del colegio Simón Rodríguez IED

Lic. en Educación Especial en formación  
Vanessa Díaz Tarazona

Transición Sede B

## ACCIONES COLECTIVAS, APUESTAS POR EL RECONOCIMIENTO Y EL CUIDADO

### El poder de las diferencias

A partir del libro titulado "El caso de Lorenzo" de Isabelle Carrier, la docente da un acercamiento literario a través del juego de roles en el que ella era una presentadora y los estudiantes los televidentes.

La lectura del cuento estuvo acompañada por una ambientación sonora que orientaba cada momento de la historia de Lorenzo, lo que permitió una mayor atención de los niños y niñas al momento de la lectura, al igual que su participación durante esta.

Cada uno de ellos como televidentes brindó unas soluciones para que Lorenzo (el personaje del cuento) se sintiera cuidado, acogido y querido.

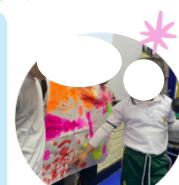
Finalmente, los niños crearon y socializaron representaciones gráficas para representar cómo expresarían afecto y cuidado al personaje del cuento y a cualquier sujeto que lo requiera.



"Dibujé un corazón para que se sienta mejor"

### ¿De qué manera la experiencia favoreció el aprendizaje de los estudiantes?

- Las múltiples formas de representación de la historia, permitió que los niños se motivaran, dialogaran, participaran y reconocieran que la historia es cercana a sus cotidianidades.
- Los niños y niñas en conjunto pensaron ideas para cuidar y acoger a Lorenzo, en donde se reconoce la subjetividad del otro siendo esta una oportunidad para construir y habitar la escuela.
- Permitió que los estudiantes pensar en ellos mismo y sus compañeros, pensando en el cuidado y respeto propio y del otro.



"Este soy yo y este es Lorenzo, y estamos jugando"

Colaboración Inclusiva, Propuesta pedagógica desarrollada por Zherick Rosales - Docente en formación Lic. En Educación Especial UPN



Autocontrol. Al son del control remoto

B y C Cuarto



Acción Inclusiva: Prácticas pedagógicas significativas del colegio Simón Rodríguez IED

Lic. en Educación Especial en formación  
Karen Gómez y Angie Cruz

402 - Sede B  
401 - Sede C

## AUTOCONTROL AL SON DEL CONTROL REMOTO

### Objetivo

Establecer escenarios de interacción a través de la expresión corporal que potencien las habilidades sociales de los estudiantes del grado cuarto de I.E.D Simón Rodríguez



### ¿Cómo se llevó a cabo la experiencia?



**Primer momento. El tren de las habilidades sociales:** docente en formación invitó a los estudiantes a embarcarse en un viaje simbólico en tren, diseñado para recorrer cada uno de los vagones que representaban distintas habilidades, cabe resaltar que se usó efectos sonoro para ambientar el viaje

**Segundo momento. Danza circular:** Los niños formaron un círculo, y siguiendo los movimientos propuestos al ritmo de la música incluyeron momentos de respiración profunda, simbolizando la introspección y el control de sus emociones.

**Tercer momento. Libreta de experiencias:** ellos, los niños encontraron una guía del "control remoto" del autocontrol y trabajaron en situaciones hipotéticas que podrían generar descontrol.




### ¿De qué manera la experiencia favoreció el aprendizaje de los estudiantes?

Experiencias  
artísticas para  
estimular  
habilidades  
auditivas

B y C

Jardín y  
Transición

 **Acción Inclusiva: Prácticas pedagógicas significativas del colegio Simón Rodríguez IED**

Docente de música  
**Daniel Guillermo Galindo Rojas**

**Jardín - Transición**  
Sede B y C

## EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS PARA ESTIMULAR HABILIDADES AUDITIVAS

La experiencia se ha desarrollado durante el año 2024 en articulación con los proyectos de aula de cada grupo.

Su propósito ha sido desarrollar procesos de iniciación musical a través de la creación de oportunidades de juego y espacios para que los niños y niñas puedan ejercer su derecho a la participación y potenciar su desarrollo integral.

Ha incorporado canciones, instrumentos musicales, pistas y grabaciones de obras musicales, y videos para vincular a los niños y niñas con experiencias auditivas que motiven su participación.

Además, se ha vinculado el arte, la literatura, y la exploración del medio a través de la incorporación de materiales como cuentos, imágenes para colorear, telas, algodón, semillas, bloques, plastilina, y muchas más.

Durante la semana Simonista los niños y niñas presentarán el montaje musical realizado a partir de esas experiencias.



### ¿Cómo la experiencia favoreció el aprendizaje de los estudiantes?

- Se ha observado un creciente interés y participación de los niños en las actividades de la clase de música.
- Las narrativas y la libre exploración han permitido que aquellos estudiantes que no asisten regularmente a clase, puedan integrarse de manera efectiva.
- Los niños logran compartir sus experiencias, recuerdos y visiones de la vida, construyendo un ambiente agradable y acogedor para todos.

Colaboración Inclusiva. Propuesta pedagógica desarrollada por  
Zharick Rosales - Docente en formación Lic. En Educación Especial UPN



Nota. Autoría propia (2024)

*Momento 3.* La socialización se realizó en las tres sedes del Colegio Simón Rodríguez IED a través de una galería organizada con los Póster y con datos curiosos que complementaron la experiencia visual. Allí, los docentes se acercaron para conocer las prácticas pedagógicas significativas, pero además se desarrollaron experiencias pedagógicas dirigidas a familias y estudiantes.

En la sede B, después del reconocimiento de las experiencias de los docentes, se motivó a las familias a identificar las experiencias de aprendizaje de sus hijos y a dejar un mensaje de agradecimiento a los docentes por las acciones realizadas. En la sede A, se brindó un espacio en el que los estudiantes no solo reconocieron las experiencias significativas de sus docentes si no que pudieron precisar de qué forma aprenden a partir de tres categorías de los estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico; para este reconocimiento se realizó una pequeña

experiencia en el que se les enseñaba una frase en lengua de señas colombiana y se explicaba haciendo uso de las tres categorías.

Finalmente, con los estudiantes de los grados segundo y tercero de la sede C, se socializaron las experiencias de los docentes, se reflexionó sobre el proceso de aprendizaje en la escuela y se motivó la escritura de un mensaje frente a su experiencia en la escuela.

### Figura 10

*Galería. Acción Inclusiva*



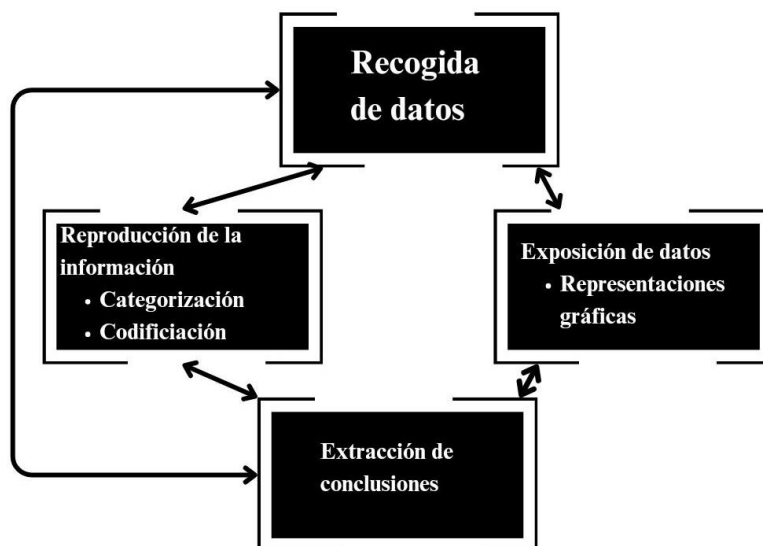
*Nota. Fotografía propia (2024)*

## Análisis de resultados

Este capítulo presenta el análisis de datos obtenidos el cual se realizó a partir del proceso cíclico establecido por Miles y Huberman (1984), el cual se presenta en la *figura 11*. Según el autor, el proceso inicia con *la recogida* de datos que para el caso de la investigación se realizó a través de diarios de campo, grabaciones de los talleres, encuestas y entrevista; luego, se llevó a cabo *la categorización y codificación* a través del Software Atlas ti, al tiempo que se realizaron *gráficas y otros esquemas* para establecer relaciones entre los datos e identificar las categorías bajo las cuáles se realizaría la descripción de *los hallazgos* de la investigación.

### Figura 11

*El proceso de análisis de datos*



*Nota.* Retomado de Miles y Huberman (1984, p. 3)

Como resultado del proceso descrito se identificaron cuatro categorías que se desarrollarán a continuación.

### **¿Una educación utópica?**

Al momento de identificar los saberes y sentires de los docentes y directivos sobre la educación inclusiva fue posible reconocer diferentes perspectivas; algunos precisan que esto ha hecho parte de una transformación en el sector educativo en el que lleva a la comunidad reconocer al otro que es diferente y diverso<sup>2</sup> y que por tanto supone una renovación en las formas de enseñar a los estudiantes. A continuación, se presentarán dos afirmaciones de los docentes que recogen la mayoría de las respuestas frente a la pregunta ¿qué es la educación inclusiva?

*Para mí la educación inclusiva es de una u otra forma romper esquemas y estructuras dadas tradicionalmente de cómo se debe enseñar. (Diario de campo, Sesión 1, marzo de 2024)*

*Anteriormente cuando uno pensaba en la inclusión lo relacionaba con algo bajo, alguien con menos capacidades físicas o mentales; pero hoy en día inclusión es tener en cuenta todos los aspectos. (Diario de campo, Sesión 1, marzo de 2024)*

También fue posible identificar que los directivos enuncian que la educación inclusiva hace parte un cumplimiento normativo orientado a garantizar el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo para todas las poblaciones sin discriminación alguna, entre ellas las PcD; además, reconocen que este es un proceso que se ha venido fortaleciendo en los últimos años en el país y, sobre todo, en el sector público, y que se ha posicionado como un modelo que busca suplir las necesidades de las poblaciones que han sido marginadas. Frente a estos saberes y sentires sobre la educación inclusiva, fue posible identificar, que, sobre todo, a

---

<sup>2</sup> El concepto de diversidad fue usado por los docentes para hacer alusión a los intereses individuales de cada sujeto, así como a sus dinámicas familiares, sociales, económicas y culturales.

nivel directivo y con los docentes de apoyo pedagógico, lo relacionan con el conocimiento que tienen del Decreto 1421 (2017) desde donde se organiza y regula la educación de los EcD.

En esa perspectiva, los docentes y directivos identifican que en la institución educativa las fortalezas de la educación inclusiva se relacionan con las tres dimensiones propuestas por la Unesco (2000). Frente a *las culturas*, reconocen el hecho de que los estudiantes con discapacidad y migrantes, de manera paulatina, se han venido incorporando en la institución y han desarrollado talleres con docentes y estudiantes para que sean más conscientes de la diversidad frente a las poblaciones ya mencionadas, pero en gran medida sobre los EcD; además, relacionan que la institución ha gestionado apoyo de otras entidades (Compensar, Universidades, redes de apoyo local) quienes proponen actividades con familias, docentes y estudiantes que dan lugar al reconocimiento de las diferencias. Así mismo, en la institución educativa cuentan con dos docentes de apoyo pedagógico y una orientadora en cada sede para brindar orientaciones los EcD o estudiantes con problema de aprendizaje.

Frente a *las políticas* fue posible identificar que el colegio se encuentra en un proceso de análisis, reflexión y ajuste a documentos institucionales como el manual de convivencia y sistema de evaluación, los cuales están en proceso de actualización en perspectiva de educación inclusiva, a partir de los aportes de las docentes de apoyo pedagógico. Así mismo, el rector de la institución educativa refirió, que en las diferentes instancias institucionales se llevan a cabo acciones que toda la institución educativa se focalice en los procesos de educación inclusiva.

*En las reuniones de Consejo académico, consejo de padres y demás espacios que se puedan, se llama a atender todos los lineamientos que nos indica el manejo de la inclusión o de los niños con inclusión en el colegio. (Entrevista rector, 2024)*

Los elementos identificados frente a *las prácticas pedagógicas* son los que motivaron el desarrollo de esta investigación y se abordaran con mayor profundidad en otro apartado.

Pero ¿por qué considerar la educación inclusiva como utopía? Al hablar de inclusión se precisa "...el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones" (Blanco, 2006. p,5), lo cual lleva a considerar a la totalidad de la población que participa en las aulas con el fin de no excluir a nadie. En ese sentido, a partir de la información aportada por los docentes fue posible identificar que a nivel discursivo los docentes reconocen el marco normativo y los principios que fundamentan la educación inclusiva en perspectiva sobre los EcD, sin embargo se reconoce que debido a la cantidad de estudiantes en cada grupo, la limitación en los tiempos, los retos en la convivencia de los estudiantes, la falta de acompañamiento familiar y la falta de trabajo interdisciplinar, entre otras situaciones, complejiza la implementación de la educación inclusiva y la ubica en un terreno utópico.

*Muchas veces las prácticas pedagógicas no encuentran la diferencia en el estudiante, no se evidencia una investigación a fondo, sino muchas veces se confunden, porque muchos de ellos [los docentes] por diferentes razones (tiempo, convivencia) no alcanzan a identificar la necesidad del estudiante y lo que hacen es improvisar; y eso es muy peligroso, porque realmente lo que estamos haciendo ahí es excluir, no incluir. (Entrevista coordinador, 2024)*

Por otra parte, aunque el desarrollo teórico de la educación inclusiva no enfatice en una sola población, la forma de implementación de las políticas públicas para la educación de la población con discapacidad ha generado que, en la práctica, los docentes y directivos la asocien con las acciones encaminadas a beneficiar el proceso de aprendizaje de los EcD. Esto genera una dicotomía porque si bien los docentes reconocen la importancia de la educación inclusiva para el

aprendizaje de todos los estudiantes, las narrativas frente a discapacidad están vinculadas a miedos, incertidumbres, frustración y otras emociones que se profundizarán a continuación.

A raíz de ello, surge como subcategoría de análisis *la discapacidad*, ya que se logra identificar que hay unas concepciones e imaginarios que tienen los docentes los cuales configuran el concepto de educación inclusiva y las prácticas pedagógicas que desarrollan con los estudiantes caracterizados con discapacidad. Al respecto, fue posible identificar que entre los docentes coexisten dos (médico rehabilitador y social) de los tres modelos propuestos por Palacios (2008), pues no se evidenció ninguna perspectiva relacionada con la prescindencia.

Se evidenció que la mayoría de los docentes sitúan a la PcD desde el modelo médico rehabilitador, donde ven al sujeto como “un ser humano que se considera desviado de una supuesta norma estándar, y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social” (Palacios, 2008. p,81) ya que surgen afirmaciones como:

- *Para mí, la discapacidad es alguien que tiene una limitación en su capacidad intelectual, física y emocional." (Docente 3)*
- *"La discapacidad como un limitante permanente que tiene la persona en alguna de sus funciones," (Docente 4)*
- *"Para mí la discapacidad es una condición que impide desarrollar algunas actividades que sean físicas o de pensamiento, en comparación con la mayoría de la población que es lo que asumimos como la "mayoría" (Docente 5)*

*(Diario de campo, Sesión 2, abril de 2024)*

Estas concepciones permiten identificar que los docentes reconocen la discapacidad cómo algo que le falta al sujeto o que lo hace distinto a los demás, lo cual evidencia, por ejemplo, una configuración específica de la forma de ser estudiante, de comunicarse, de expresarse y de aprender de acuerdo con los estándares establecidos en el sistema educativo. Esto se logró identificar en el análisis de los PIAR que realizaban los docentes, en donde las barreras siempre eran relacionadas con características de los estudiantes y no en el contexto.

Por otra parte, en la encuesta realizada a los docentes inicialmente y a través de las primeras sesiones, fue posible reconocer que pocos maestros perciben la discapacidad desde una perspectiva social en la que se exaltan las potencialidades de los sujetos y se analiza la influencia del contexto en su aprendizaje.

- *"La discapacidad tal vez no es una limitación, sino que asimila de forma diferente la vida, el contexto... entonces, como no se ajusta a los estándares o estereotipos que hemos definido y encasillado en algo llamado "normalidad" pues el que no está dentro de estos estándares es o está limitado." (Docente 6)*
- *"Nosotros tenemos que adaptar el mundo para que él pueda desarrollarse libre mente (refiriéndose a la persona con discapacidad) ... pues son millones de personas al rededor del mundo que tienen una necesidad. En ese orden de ideas, entonces el mundo viviría en un constante cambio porque yo no sé si las necesidades especiales o específicas van cambiando a lo largo del tiempo." (Docente 7)*

*(Diario de campo, Sesión 2, abril de 2024)*

Teniendo en cuenta estas comprensiones frente a la discapacidad, a lo largo de las diferentes sesiones se buscó transformar la concepción de los docentes sobre los EcD, llevándolos a centrar su mirada desde el modelo social; para ello, es importante destacar la segunda sesión llamada *reconocimiento de los estudiantes con discapacidad en perspectiva multidimensional* en donde, como se muestra en la *figura 12* los docentes realizaron una

experiencia de formar un cuerpo humano en el que se destacaban las diferentes dimensiones que configuran, por ejemplo, la posibilidad de aprender.

### Figura 12

*Fotografías de la segunda sesión del proyecto ColaborAcción Inclusiva*



*Nota.* Fotografía propia (2024)

En ella, no solo surgieron narrativas frente a la concepción de la persona con discapacidad, si no que se precisaron dos tipos de discapacidad: Discapacidad intelectual (DI) y Trastorno del espectro autista (TEA), ya que, estas son las discapacidades con las que más se caracteriza a los estudiantes en bachillerato.

Durante este ejercicio, se halló que los docentes ponen en discusión lo difícil que llega a hacer realizar ajustes razonables a estudiantes con DI en comparación a otras discapacidades, pues se concibe la DI solo desde una perspectiva cognitiva, dejando de lado la multidimensionalidad del sujeto y los diferentes aspectos que podrían permitir un mayor desenvolvimiento en el contexto y adquisición de los saberes. Esto, se podría asociar con que históricamente la educación se ha asociado con proceso de memorización en los que se privilegian habilidades intelectuales que, en el caso de los estudiantes con discapacidad

intelectual, precisan de apoyos concretos para lograrlos y, por tanto, supone mayores retos para los docentes.

Frente a los estudiantes con TEA, aunque se exploró con los docentes las tres dimensiones propuestas por Wing (1996) (la flexibilización cognitiva, socialización y comunicación), los docentes precisan que el estudiante cumple con lo que se pide (a nivel intelectual) lo cual no genera retos significativos para el docente al momento de realizar sus prácticas pedagógicas en el aula. Sin embargo, las narrativas del equipo directivo permitieron identificar que el TEA genera mayores retos en los primeros niveles del ciclo escolar en donde los requerimientos de apoyo en la regulación de comportamiento son mayores.

Cabe mencionar que, durante el proceso de formación, se proporcionaron herramientas para que los docentes reconocieran la discapacidad desde una perspectiva multidimensional. Para ello, se utilizaron valoraciones pedagógicas que permiten identificar los procesos de cada estudiante. Por lo tanto, se proyecta que, a nivel institucional, se realicen acciones articuladas con los docentes de apoyo pedagógico y las orientadoras, con el fin de llevar a cabo valoraciones desde esta perspectiva multidimensional. Esto permitirá a los docentes conocer mejor a sus estudiantes y, a partir de ahí, establecer objetivos de aprendizaje y definir la ruta de trabajo.

A lo largo de este proceso se sitúa que las narrativas y percepciones que tienen los docentes sobre el EcD no solo dependen de las creencias si no desde la experiencia y el contexto; pues desde las culturas y políticas a nivel institucional se reconocen a estudiantes diversos que hace parte de la educación inclusiva desde las aulas conocidas como “regulares”, sin embargo cuando mencionamos la discapacidad y se relaciona con las práctica pedagógica, la labor se vuelve compleja y un tanto utópica.

Esta utopía se comprende como un deseo de los docentes en poder resignificar sus prácticas pedagógicas frente a la formación que se da a los EcD, pues, aunque se precise la complejidad desde el accionar y crear nuevas estrategias para el aprendizaje, esto es lo que impulsa a crear posibles cambios pensando en futuros cercanos como lo menciona el autor Zamelman (1995):

La conciencia histórica es creadora de cultura por cuanto contiene a las prácticas y a la memoria de los sujetos, pero, asimismo, es construcción de futuro porque la cultura es portadora de un potencial movilizador abierto a lo utópico como construcción de lo posible (p.8).

Esta utopía, implica un proceso de construcción social e individual, donde a través de esfuerzos colectivos no solo se logra reconocer e imaginar procesos pedagógicos inclusivos para todos los estudiantes si no que lleva consigo un impulso en el accionar y transformar el contexto en el cual se está inmerso.

Ahora bien, los docentes participantes de la sede A precisan algunos retos en la implementación de la educación inclusiva. Por un lado, precisan barreras de tipo físico como la falta de accesibilidad a los salones de clase (muchas escaleras, ninguna rampa) al igual que distractores debido a los diferentes estímulos sonoros pues se realiza rotación de salones cada hora lo cual aumenta el nivel de ruido e incide en la falta de concentración de los estudiantes.

Por su parte, también se destaca la importancia de tener un mayor acompañamiento de las familias con los estudiantes y el fortalecimiento del trabajo interdisciplinar con las docentes de apoyo pedagógico, pues se reconoce que se han liderado espacios de formación, pero se

considera que es necesario realizar acciones más situadas en las realidades del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, en donde se vincule la realización de materiales didáctico que favorezcan el aprendizaje en las diferentes áreas de conocimiento.

En definitiva, la educación inclusiva en el colegio Simón Rodríguez IED ha estado en constante progreso, partiendo del reconocimiento de la diversidad, sin embargo, se requiere continuar desarrollando acciones desde todos los lugares para así transformar las concepciones que tienen los docentes, directivos, familias y estudiante; pues estas llegan a configurar las prácticas pedagógicas inclusivas.

### **Desafíos en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas**

Todo docente realiza acciones dentro y fuera del aula, las cuales se acompañan de conocimiento (la formación del docente) y las experiencias de este; allí se fundamentan los procesos de enseñanza de los estudiantes partiendo del nivel formativo en el que se encuentran y los objetivos del área que tienen los docentes. Los elementos enunciados configuran las prácticas pedagógicas, que de acuerdo con Vidiella (2000) se centran en los objetivos, la didáctica y la evaluación, los cuales serán analizados a continuación.

Frente a *los objetivos* de aprendizaje, a través del intercambio de experiencias entre docentes fue posible identificar que tienen una claridad sobre lo que debe aprender el estudiante para lograr un desarrollo integral desde el área de conocimiento, en el que se establecen unas competencias y desempeños según el grado. Sin embargo, cuando los docentes piensan en la formación de los EcD enuncian un desconocimiento sobre qué es lo que deben enseñar y se identifica que algunos cambian los objetivos haciendo uso de los propuestos para grados

inferiores, mientras que otros mantienen los mismos objetivos, pero al momento de evaluar bajan el nivel para que sean alcanzados.

En cuanto a esto, uno de los docentes enuncia que *“no sabemos que tiene el niño o que sabe, entonces el propósito es tenerlo entretenido, que así no haga lo que proyecto en la materia, que haga algo, pero sin un material específico sino de acuerdo con todo el grupo”* (Diario de campo, sesión 3, abril de 2024) esto trae consigo los siguientes cuestionamientos ¿El EcD está adquiriendo conocimientos de acuerdo con el grado que cursa? ¿Cuáles de los objetivos propuestos para bachillerato ha logrado alcanzar? Y aunque esta respuesta implicaría un análisis de las situaciones particulares de cada estudiante, si abre reflexiones frente a los retos de la educación de los EcD en el nivel de secundaria.

Durante el tercer encuentro se precisó la importancia de mantener las competencias del área de conocimiento de acuerdo con el grado cursado por los estudiantes y se propusieron formas de adaptar los desempeños para que estos sean alcanzados, basándose en los lineamientos para la atención educativa a la población con discapacidad matrícula del sistema educativo de Bogotá (Valbuena et al. 2024). Para ello, se realizó un estudio de caso en el que se buscaba poner en práctica los elementos trabajados; durante este ejercicio se evidenció que los docentes reconocieron la importancia de no realizar un currículo alterno, si no que desde el objetivo general se permita pensar y realizar ajustes pertinentes para todas y todos los estudiantes.

Además, se reconocieron experiencias específicas de las áreas de conocimiento frente a la adaptación de los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, en artes los docentes mencionaron que sus propósitos de aprendizaje son amplios y vinculan múltiples posibilidades de expresión y representación, por ende, no consideran necesario modificar los objetivos. No obstante, desde las

áreas de ciencias sociales y naturales se precisa que el nivel de abstracción y complejidad requerido en estos cambios de conocimiento, requieren de ajustes para establecer con claridad lo que el estudiante podría lograr.

Otro punto mencionado por los docentes es que, a pesar de hacer ajustes razonables en los propósitos de aprendizaje, hay situaciones externas que complejizan el proceso de enseñanza. Por ejemplo, la inasistencia reiterada de los estudiantes, la vinculación de estudiantes de manera extemporánea o la ubicación de los estudiantes de acuerdo con la edad, sin tener en cuenta los aprendizajes previos, en el caso de quienes han estado desescolarizados por largos periodos. Al respecto, se identifican narrativas como la que se presenta a continuación:

*De 8. Nosotros podríamos hacer el ajuste del desempeño de forma técnica y práctica, pero no se tendría que justar mucho. Sin embargo, nosotros consideramos que este es un tema que nos supera como docentes, es decir, nosotros realizamos el ajuste, eso significa que por ejemplo si los estudiantes están aprobando los cursos sin saber cosas ¿Hasta qué punto las instituciones están en la responsabilidad de generar clausulas en los boletines o unas formas en las que el docente también se sienta respaldado?*

*De 9. Si ya hay un punto en donde la condición no lo permite y esto es imposible, entonces ¿qué podríamos hacer?...*

*(Diario de campo, sesión 3, abril de 2024)*

Por su parte, en el cuarto encuentro se focalizó la reflexión frente a *la didáctica*, para ello se generó un espacio en el que previamente se llevó una rúbrica en el que a través del trabajo colaborativo se permitió reconocer las barreras y elementos pedagógicos a partir del DUA de la clase de uno de los docentes. Además, se realizaron reflexiones frente a las barreras contextuales, actitudinales, comunicativas y pedagógicas, los estilos en el aprendizaje y los apoyos y ajustes razonables que pueden favorecer el aprendizaje.

Al dar a conocer los principios del DUA (múltiples formas de implicación, representación y de expresión) los docentes reconocieron que ya han tenido procesos de formación al respecto, pero que les cuesta hacer la transferencia a su proceso de formación. Sin embargo, al hacerlo a partir de la narración de una de las clases que realizó un docente en el área de conocimiento, se evidenció que pudieron hacerlo con mayor facilidad y reconocer que en las acciones que ellos realizan también los ponen en práctica.

Es importante mencionar que entre áreas surgieron diferentes aportes y reflexiones; por ejemplo, en artes, al momento de narrar y escuchar una de las clases, los docentes complementaron y sugirieron ajustes que se podrían implementar para transformar acciones con el fin de eliminar barreras contextuales y potenciar así el aprendizaje de todos los estudiantes. Por otro lado, desde las áreas de ciencias naturales y sociales enuncian que, de manera inconsciente realizan criterios que se encuentran dentro del DUA y que hacen parte del ser docente, sin embargo, consideran que hay una mayor complejidad debido a las temáticas que se abordan.

Así mismo, previamente surgen preocupaciones por parte de los docentes ya que enuncian que: *“es muy complejo, casi que tendríamos que hacer una clase exclusiva para cada uno”* (Diario de campo, Sesión 4, mayo de 2024) a raíz de esta afirmación se dio la aclaración de que el DUA es un modelo que, en caso de seguirlo de manera consciente y rigurosa podría favorecer el aprendizaje para todos los estudiantes, reconociendo que la educación inclusiva acoge a todas las poblaciones; y que estos principios orientan al docentes a pensarse diferentes formas de brindar la enseñanza.

De acuerdo con Vidiella (2000), en la didáctica tiene lugar cuatro procesos que también surgieron de manera relevante en las experiencias:

En primer lugar, el *espacio y tiempo*: estos elementos constantemente acompañan a los docentes en su actuar pedagógico, pues institucionalmente se generan unos tiempos y lugares específicos en los cuales se darán las clases. Por ejemplo, se reconoce que los docentes fomentan el trabajo en grupo, al igual que propician espacios desde las aulas de teatro, música, danza, laboratorios e incluso espacios externos que generan otras experiencias en el aprendizaje. Sin embargo, sus prácticas pedagógicas son afectadas por diferentes acciones y dinámicas institucionales pues, aunque el docente comprende que dentro de sus prácticas pedagógicas debe tener presente la diversidad y generar ajustes razonables al igual que una flexibilidad en el tiempo de las actividades; siguen surgiendo cuestionamientos frente a este primer elemento:

*Dc 10. Yo no veo complejo la realización o implementación de estos elementos (materiales didácticos), sino el manejo de los tiempos, yo pensaba, hoy corrí muchísimo y tenía una hora con cada grupo; entonces si una hora dura 55 minutos, entonces no tengo ni 2 minutos para saludarlos, y esas clases son un suspiro pues mientras ellos entran, yo hablo, para que no se vayan como llegaron toca saludarlos, la presentación del tema, toca darles algo que hacer... entonces con los que están se vuelve algo impersonal, cuando dicen que esto es una educación masiva no mienten, entonces a qué hora me siento yo con él (EcD o problema de aprendizaje). Porque yo puedo traer los materiales, generar los ajustes y todo eso, pero ¿qué hago con los otros cuarenta?*

*(Diario de campo, Sesión 5, mayo de 2024)*

Y aunque esto solo es una de las narrativas de los docentes participantes, a lo largo del proceso formativo la mayoría de los docentes enuncian la falta de tiempo como un problema no solo para atender a los EcD sino que perjudica a cada uno de los estudiantes, pues el tema del tiempo y el espacio se ve afectado por los cambios de clase, en el que se tarda aproximadamente

10 min cuando se tiene un tiempo estimado de 5 min, pues tanto los estudiantes como los docentes hacen rotación; esta rotación surge en el reconocimiento de los horarios de clase y se realizan de forma autónoma sin ningún estímulo que lo acompañe y refuerce, sin embargo, desde la lectura del contexto se precisa que los estudiantes permanecen durante los cambios de clase en el patio jugando, socializando y realizando otras actividades de esparcimiento lo que no permite que dichas rotaciones se hagan con mayor fluidez y efectividad al momento de los cambios de clase.

Por otra parte, surgen actividades no previstas de otras entidades las cuales realizan capacitaciones o talleres sobre alguna temática, al igual que los cortes de agua, paro de profesores, festivos, construcciones de infraestructura, entre otras circunstancias imprevistas que llegan afectar los objetivos que los docentes tiene para los estudiantes según el área y las actividades en las que se busca dar un seguimiento formativo.

El segundo elemento no solo lo precisa Vidiella (2000), si no que este también hace parte de un principio del DUA, siendo las *Maneras de presentar (representar) la información*: para reconocer las formas en que los docentes presentan la información a sus estudiantes. Al respecto, durante la sesión cuatro, mientras los docentes narraban sus prácticas pedagógicas, fue posible identificar las estrategias que usan los docentes para presentar la información a los estudiantes.

Este es un elemento importante dentro la práctica pedagógica inclusiva, pues la gran mayoría de los docentes hace uso del diálogo, preguntas orientadoras, dictado y uso del tablero de forma escrita siendo esto lo que prevalece en las áreas de ciencias sociales y naturales. Por su parte, a través de la identificación de prácticas pedagógicas significativas para la galería Acción Inclusiva fue posible identificar que docentes crean materiales didácticos junto con los

estudiantes en el que tienen presente componentes visuales, auditivos y experienciales. Sin embargo, estos recursos fueron identificados con mayor prevalencia en primaria, debido a la poca participación de los docentes de bachillerato durante la galería.

Desde el área de artes se identificó que son implementados con mayor frecuencia a partir de la línea de formación que los estudiantes elijan en el centro de interés; pues en ella encuentran materias como música, danza, teatro, pintura y artes plásticas la cuales permiten mayor uso de recursos para presentar la información y ser comprendida.

Hasta aquí se identifica que la didáctica de los docentes está permeada por diferentes elementos que posibilitan alcanzar los objetivos iniciales y que a lo largo del camino son complejizados por las diferentes dinámicas que se van presentando.

Por otra parte, también se encuentran *los materiales*, los cuales son un elemento que compone la práctica pedagógica, pues el uso de recursos da lugar a otras dinámicas para mayor comprensión según la temática que se va a abordar o el objetivo que se quiere alcanzar; Para ello, se realizó una sesión en el que los docentes pudieron explorar de manera autónoma diferentes elementos didácticos, de apoyo y comunicativos que fueron suministrados (Pictogramas, lectura fácil, recursos de la línea Braille, entre otros). En el ejercicio la mayoría de los docentes refirieron que nunca habían tenido aproximación a este tipo de recursos por lo cual se evidencia una gran motivación e interés en su exploración y en posibilidades de uso en sus prácticas pedagógicas. Así mismo, se identificó una experiencia que enuncia una de las docentes del área de ciencias naturales, pues gracias a la exploración de la página ARASAAC que ella realiza de manera autónoma durante la sesión, encuentra una tabla periódica la cual está compuesta por pictogramas, en ella enuncia que:

*Este podría ser un elemento que podría usar en clase, pues ya realicé en grado décimo la analogía de los números cuánticos a través de un hotel, el cual creamos y fue mucho más fácil para ellos comprender los conceptos, así que esto me parece genial pues está ahí al alcance de todos. (Docente de ciencias naturales, sesión 5, mayo de 2024)*

En el área de ciencias naturales, también surgieron espacios de intercambio y retroalimentación de las prácticas pedagógicas frente a los retos en el uso de los recursos para mediar el aprendizaje. Por ejemplo, frente a la experiencia de un docente de programación, se refirieron:

***Dc 1.** Yo metiéndome en lo que no sé, yo creo que una de las barreras que tiene el profe (Dc3) es no poder proyectar porque el manejo de base de datos es desde el computador, entonces no poder proyectar en el televisor o video beam que es lo que hay que hacer o cómo se hace realmente; y no escribirlo en el tablero. Porque digamos una cosa es decir escriba en Word un párrafo y usted escribe en el tablero cómo debe hacerlo y muy diferente escribir en el teclado, precisar tal tecla... entonces mientras no se proyecte y el estudiante este pendiente del computador y pueda visualizarlo esta sería una barrera.*

***Dc 3.** Claro y estas serían unas barreras tanto físicas como de comunicación la cual, si se da, porque cuando uno está tratando de explicar en el tablero ellos se pierden y eso es un tema, porque cuando yo me siento con ellos y les explico es que hay que hacer, entonces ellos me dicen “ah, pero eso está muy fácil” y yo les digo es lo mismo que está en el tablero, pero en ese momento se pierden por visualización y eso es totalmente cierto. Porque cuando yo dispongo de video beam ellos están ubicando mucho mejor y entienden, pero no siempre hay, entonces me toca terminar haciéndolo de manera tradicional y después sentarme y explicarle uno por uno.*

*(Diario de campo, Sesión 4, ciencias naturales, mayo de 2024)*

En la conversación anterior se logra identificar la apropiación de conceptos como las barreras en el aprendizaje y la mediación que puede realizar el maestro a través de diferentes recursos y materiales. Sin embargo, también se reconocen los retos que tienen los docentes para incorporar

otros materiales debido a la falta de tiempo, la poca disponibilidad de recursos en la institución o la amplitud de conocimientos que son estudiados en cada área.

Con respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas y la didáctica misma, los docentes reconocen la complejidad no solo con los EcD si no con la diversidad de estudiantes, en el que el implicar, representar y expresar se vuelve un reto clase a clase; pues por día los docentes tienen encuentro con más de tres cursos, es decir más de 60 estudiantes, en el cual deben abordar temáticas diferentes. Sin embargo, se reconoce que desde el equipo de docentes de apoyo se tiene una proyección específica frente a este proceso en el que se destaca que *“Las estrategias didácticas... pues no se trata de hacerles fácil la educación a los estudiantes, se trata de que se mantengan interesados o de que comprendan el valor del aprender...”* (Entrevista docente de apoyo, 2024).

El tercer aspecto es la *evaluación*, en donde los docentes precisan la evaluación como un proceso permanente en el cual se permite ver diferentes elementos del estudiante durante cada una de las clases, evidenciando qué aprendió y cómo se desarrolló a lo largo del trimestre; allí se identificó que de algunos docentes tienen criterios de evaluación centrados en el aprendizaje, lo actitudinal y la asistencia a clase y participación y que fomentan procesos de evaluación cuantitativa y cualitativa. Además, esta es una de las mayores preocupaciones que tienen los docentes, pues en ella surgen dudas del cómo evaluar los conocimientos de los EcD.

Para conocer con mayor claridad los sentires y acciones de los docentes sobre el proceso de evaluación, en el séptimo encuentro se dio este abordaje y con gran preocupación los docentes llegaron al consenso de que a pesar de que reconocen la importancia de la evaluación formativa, por los retos de la educación frente a la motivación, la implicación en el aprendizaje y el sentido

mismo del aprendizaje, en ocasiones, en el proceso de evaluación termina prevaleciendo lo actitudinal.

Otro punto que manifiestan los docentes es que hay procesos más difíciles de evaluar y que van más allá de que el estudiante tenga una discapacidad, pues en ocasiones se direcciona a procesos actitudinales, en el que los estudiantes de bachillerato no tienen una disposición para aprender e incluso evaden clase a lo largo del año; afectando de esta forma su proceso formativo e incluso complejizando las prácticas pedagógicas de los docentes. Sin embargo, la problemática no solo se sitúa desde allí, sino que hay procesos más complejos de EcD en el que solo asisten dos veces por semana a la institución, ya que el resto de los días acceden a centros que desarrollan sus habilidades y capacidades fuera del contexto escolar; por lo que no se logra generar un proceso de manera continua, en el que se cuestiona cómo evaluar y qué evaluar del estudiante cuando no hay una continuidad formativa.

Es importante destacar que aunque los docentes manifiestan claridades frente a las prácticas pedagógicas inclusivas, las experiencias con uno de los estudiantes de la institución que precisa de apoyos extensos en su proceso de aprendizaje generan que de manera reiterada se cuestione el alcance de la educación inclusiva para todos los estudiantes en las aulas “regulares” y se trae consigo la posible relevancia de las aulas especializadas o instituciones de formación para la población discapacidad:

***Dc 1.** “En el caso de los niños de inclusión, ellos deberían estar en una institución educativa dedicada a implementar todos esos ajustes y apoyos, pues en este tipo de instituciones (colegios públicos y privados) lo que les ayuda es solo a la socialización, y mi criterio personal es que no siento que el niño avance mucho” (Diario de campo, Sesión 5, mayo de 2024)*

***Dc 2.** “Yo siento que si estas señoras de inclusión tienen una oficina y un espacio donde pueden tener a un estudiante que no está entrando a clase (pues se queda dando vueltas por el colegio); ellas deberían tener al estudiante ahí (en la oficina) pues ellas saben más que nosotras”. (Diario de campo, Sesión 6, septiembre de 2024)*

En estas narrativas se identifica cómo las dificultades para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad generan que se siga asociando su enseñanza con instituciones especializadas y que se considere que solo algunos docentes tienen la formación y competencias para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Por otra parte, el proceso de evaluación y promoción es otro elemento que los docentes suelen cuestionar, pues consideran que a nivel político institucional faltan mayores claridades frente a los criterios específicos que se deberían tener en cuenta para promover a los estudiantes con discapacidad, pues han identificado, que en algunas situaciones se considera que “pertener” o “ser parte” del proceso de inclusión exonera a los estudiantes de repetir un año académico, aun cuando no ha alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos o cuando tiene inasistencias reiteradas, como se evidencia a continuación:

***Dc 9.** “También hay un problema en la comisión y son los comentarios de “pero hay que recordar que él es de inclusión” y uno se siente juzgado y desmotivado como si el criterio que uno tiene no es creíble para que el estudiante pierda el año. ¿entonces uno que puede hacer?” (Diario de campo, Sesión 6, septiembre de 2024)*

La desmotivación también es reflejada desde la toma de decisiones sobre la práctica pedagógica del docente, pues ella está acompañada de imaginarios e imposiciones frente cómo debería darse dicha promoción, pues pertenecer a un proceso de inclusión configura sobre el estudiante, la familia y el docente de aula unas acciones específicas de las cuales aún no hay claridad a nivel institucional y que a partir de esta lo docentes manifiestan

***Dc 10.** “Es que aquí se pasa por pasar al estudiante, pues en ocasiones solo tiene un problema de aprendizaje y el estudiante se escuda con la afirmación: es que soy de inclusión y usted no me puede hacer perder; sabiendo que no hace trabajos, no participa en clase e incluso evade, ¿entonces uno que hace?”.  
(Diario de campo, Sesión 6, septiembre de 2024)*

A lo largo de este apartado se compartieron algunos de los hallazgos en las prácticas pedagógicas de los docentes, enfatizando en que a pesar de las reflexiones y aprendizajes que surgieron durante el proceso de formación, prevalecen algunos retos asociados a dinámicas institucionales, políticas y otros factores que se escapan del accionar de los docentes.

Finalmente, al hablar de prácticas pedagógicas inclusivas se hace hincapié en que el docente tenga en cuenta a lo largo de su accionar la diversidad que tiene en el aula, en el que brinde diferentes formas de presentar, representar, implicar, participar, expresar y aplicar estos aprendizajes para la vida diaria; pues aunque esto es algo que cotidianamente cada uno de los docentes llega a tener en cuenta en sus planeaciones, el día a día, las dinámicas del contexto y algunos imaginarios (como lo son frente a la población con discapacidad) configuran una práctica pedagógica excluyente para los estudiantes, en el que el sujeto, su contexto familiar, social y cultural llegan a ser ajenos para el docente, perdiendo de vista el sentido de ser maestro y volviendo sus prácticas pedagógicas tradicionales.

### **PIAR: Una posibilidad de potenciar las prácticas pedagógicas inclusivas del docente**

Durante las ocho sesiones formativas se da un abordaje en las prácticas pedagógicas inclusivas acompañada del PIAR, en el que se buscó relacionar con elementos que presenta la herramienta en sus anexos 1 y 2 los cuales son: el reconocimiento del estudiante, el objetivo de aprendizaje (desempeños y competencias), barreras, ajustes razonables y proceso de evaluación.

En ella se reconoce que es una herramienta compleja en el sentido que llega a generar cargas de tiempo para la elaboración, sistematización y seguimiento, no solo para el docente de área sino las docentes de apoyo. Al respecto, inicialmente fue posible identificar que el diligenciamiento del PIAR se asoció estrictamente con un cumplimiento institucional y se pierde de vista el propósito y la profundidad de cada uno los criterios que lo componen, pues al no tener claridad sobre este y no dejarlo como algo procesual para la reflexión y acción pedagógica del docente, sino como una acción al finalizar el año, se convierte en algo irrelevante y con una sobre carga a nivel institucional: *“Realmente se ha convertido en un protocolo de dar cumplimiento a unas leyes y no al real proceso pedagógico”* (Docente 11, encuesta inicial, 2024), lo que da cuenta que la mayoría de los docentes de aula aun no logran interiorizar los criterios que esta herramienta les permite.

No obstante, durante la encuesta previamente realizada a la formación, la mayoría de los docentes reconoce que el PIAR llega a dar cuenta del proceso pedagógico de los estudiantes del proceso de inclusión.

***Dc 12.*** *“El PIAR brinda Coherencia y adaptación a las necesidades de cada estudiante”*

***Dc 13.*** *“El PIAR guía la planificación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales del estudiante. A demás, proporciona información sobre las capacidades, dificultades y requerimientos del estudiante, lo que permite al docente diseñar actividades significativas para el estudiante y poder hacer recomendaciones sobre métodos de enseñanza”*

***Dc 14.*** *“Es una relación importante frente a los objetivos y metas trazadas para el desempeño de los estudiantes del programa”*

*(Encuesta inicial docente, 2024)*

Aunque haya claridad frente a las ventajas pedagógicas de la herramienta, los docentes aún no tienen una precisión sobre a quienes se les debe realizar el PIAR o de qué forma se debe diligenciar, ya que se evidencia un desconocimiento de los criterios del anexo 2 (el objetivo de

aprendizaje (desempeños y competencias), reconocimiento de barreras, ajustes razonables y proceso de evaluación) y por tal motivo no se logra realizar una articulación en el proceso formativo.

Inclusive, en ocasiones se presentan dificultades para identificar quiénes son los EcD y si precisa del diligenciamiento del PIAR o no. Esto se debe a que a nivel institucional hay retos en la articulación entre docentes y docentes de apoyo, debido a dinámicas de tiempo y otras situaciones que interfieren en las posibilidades de trabajo conjunto.

Aunque la secretaria de educación de Bogotá (2020) enuncia que “esta herramienta es idónea para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula” (p,13) a nivel institucional se implementa para estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje, no obstante, los docentes manifiestan que otros estudiantes también se les debería dar un seguimiento desde el área de inclusión.

Otro criterio que se reconoce dentro del análisis de datos, es que a pesar de que los docentes ya han teniendo una formación frente al PIAR, esto aún no llega a ser claro y dicho trabajo (diligenciamiento) se vuelve una tarea externa a las acciones institucionales, ya que no se le brinda importancia ni tiempo a este proceso pedagógico; en el que los docentes enuncian que se sienten solos en estas acciones y les gustaría que las docentes de apoyo realizaran un acompañamiento antes y durante la proposición de ajuste razonables y la creación de materiales didácticos (si llega hacer necesario realizarlos), para que dentro de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes haya un mayor enfoque, reconocimiento de la población y acciones reales contextualizadas.

Ahora bien, dentro del proyecto pedagógico consideró fundamental resignificar el concepto y la implementación del PIAR, fue posible identificar cómo a lo largo de cada sesión

los estudiantes establecieron relaciones con la valoración de los estudiantes, los ajustes de los objetivos, la identificación de barreras y la proposición de ajustes razonables.

Así mismo, es importante enunciar que, aunque en la propuesta no se tenía proyectado la realización de manera colaborativa del PIAR, los docentes del área de ciencias sociales propusieron que se llevara a cabo este encuentro para poner en acción los conocimientos brindados al largo de la formación; por tal motivo, se realizó en el sexto encuentro con cada área para que, de manera mancomunada se realizara la construcción del PIAR.

Esta sesión permitió problematizar la función e intencionalidad de la herramienta para los docentes; para ello, se traerá a colación una conversación del área de artes en que se problematizó y dio respuesta desde los sentires de cada docente, mostrando así el impacto de la herramienta no solo en los estudiantes sino para el docente.

- **Dc 2.** *Entonces se podría decir que ¿el objetivo del PIAR no es ayudar al niño si no al profe?*
- **Dc 3.** *De hecho es una pregunta muy interesante, pero, yo creo y adelantándome a la respuesta que podría darnos Zharick; a mí la palabra “evidencia” no me gusta porque siento que esto se ha vuelto en un -es que usted tiene que hacer la evidencia...- es como si nos dijeran en la cara “no le creo” (que haya hecho los ajustes), usted tiene que tener la evidencia porque yo no creo en usted; sin embargo, siento que eso si nos hace falta en estos casos particulares, porque a veces llegamos a las comisiones (me incluyo) diciendo: Pero es que ese muchacho, es que yo le he dicho, pero es que... y nos quedamos en la verbalización; pero si nos pregunta ¿profe pero donde están los objetivos diferenciados? Y nuestra respuesta es como lo que decía el profe Dc 1 “nosotros no hacemos modificaciones, sino que bajamos el nivel de exigencia”.*
- **Dc 4.** *Claro, pero bajar el nivel de exigencia es flexibilización*
- **Dc 3.** *Si y no mi profe, porque por ejemplo en el caso de la estudiante de 11, si estamos en una obra digamos “Romeo y Julieta” y hay un personaje que es Romeo y este otro personaje que es el Cartero y dice: “Aquí está la carta”. Yo pongo a la estudiante a decir solo “Aquí está la carta” y ya, y los otros treinta minutos sigue la obra, pero ella no hace más. Desde la pedagogía estoy diciendo que le bajo la*

*exigencia porque sé que ella no se me va a aprender 10 o 15 o 50 líneas como los otros; pero entonces, si ni bajar la exigencia funciona ¿entonces qué hago?*

- **Dc 2.** *Pero ahí hay que tener conocimiento sobre el caso en particular.*
- **Dc 3.** *Claro sobre el caso, pero también las estrategias, pero es que no es solo bajar la exigencia sino también hacer algo diferente y no se trata de excluirla sino porque su lenguaje es otro, sus barreras son otras, y todo lo que nos ha enseñado Zharick; y si realmente lo estoy haciendo debería haber una evidencia.*
- **Dc 2.** *Y una evidencia en el niño también.*
- **Dc 3.** *Claro, yo lo pongo como debería haber una evidencia en el sentido de que, si usted sí lo está haciendo maestro y pone a la estudiante a hacer unas guías diferentes u otras acciones, y surge la pregunta ¿y cuáles guías? En ese instante usted las muestra, o si usted cambia el objetivo debe dejarlo registrado. ¿si me hago entender? Y en ese orden de ideas uno debería tener todo en orden: este es mi plan de estudio y para esta estudiante he realizados estas acciones, a pesar de que he hecho todo esto no lo ha logrado y me queda imposible pasarla. Entonces en este caso el PIAR se centra tanto en el estudiante como en el docente, porque hace parte de esa evidencia de los ajustes realizados.*

*(Diario de campo, Sesión 6, septiembre de 2024)*

Esta conversación da cuenta de unas posibilidades que tiene la herramienta PIAR, en el que se invita a los docentes a registrar las acciones que se van a realizar o ya fueron realizados; pues, aunque aún se tenga una mirada superficial frente a ello, este registro da posibilidades a los demás docentes de generar estrategias y ajustes razonables pertinentes para el estudiante, al igual que seguir fortaleciendo o transformado según sea el caso.

Y aunque el PIAR se ha convertido en una exigencia a nivel institucional, reforzada por la recomendación del sector salud, que de manera constante exalta la importancia de que los estudiantes cuenten con este instrumento en su proceso, sin duda, es una herramienta que brinda aportes a las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes, pues los invita a pensarse en la

diversidad del aula y el impacto de los ajustes razonables no solo para el EcD o problema de aprendizaje sino para todos los estudiantes que componen el aula.

### **Formación Docente: Una posibilidad desde el trabajo colaborativo**

A lo largo del proceso formativo fundamentado en el constructivismo sociocultural, se implementó el modelo de *aprendizaje colaborativo* ya que se considera que la participación activa y el intercambio de saberes y experiencias aportan de forma directa a la formación y adquisición de conocimientos.

Frente a la formación docente, inicialmente es importante reconocer que colegio Simón Rodríguez IED cada año realiza capacitaciones a nivel institucional con el fin de seguir fortaleciendo la educación inclusiva para la población con discapacidad, estos escenarios están acompañados por diferentes profesionales que orientan la formación realizándolo de forma masiva, en donde se da por hecho cada una de las temáticas y aprendizajes abordados como lo son el DUA, PIAR, Decreto 1421 (2017), política pública, salud mental, entre otras; no obstante, como lo enuncia una de las docentes de apoyo "*se han hecho también muchas jornadas de capacitación sobre los marcos legales y normativos... Sin embargo, Yo creo que no ha tenido suficiente impacto porque es un tema muy amplio...*" (Entrevista docente de apoyo pedagógico, 2024) lo cual genera unos interrogantes ¿por qué estas jornadas de formación y capacitación no han tenido el suficiente impacto? ¿cómo se podrían generar formaciones significativas para los docentes?

Las preguntas anteriormente mencionadas posibilitaron desde el proyecto pedagógico *ColaborAcción Inclusiva* proponer otro modelo por el cual se pudiera brindar la formación a los docentes; por tal motivo y desde el modelo de trabajo colaborativo la formación se desarrolló en

las reuniones de área las cuales están compuestas entre 4 y 7 docentes; estos espacios permitieron un mayor acercamiento desde las áreas de conocimiento de cada grupo, en el que las relaciones entre pares se daban desde una cercanía y por tal motivo surgían diálogos, discusiones y reflexiones sobre las prácticas pedagógicas inclusivas desde su saber y accionar cotidiano.

El Ministerio de Educación Nacional de Chile (2019) precisa cinco elementos que se deben tener en cuenta para el trabajo colaborativo y los cuales se abordaron durante la formación: en primer lugar, es importante *definir un objetivo*, por ende, al iniciar la formación se da a conocer a los docentes el objetivo de la investigación al igual que el del proyecto pedagógico, así mismo, a lo largo de la formación se precisó cada una de las temáticas y su propósito.

*Asumir responsabilidades* es el segundo elemento dentro del trabajo colaborativo, el cual se da de forma individual y compartida; esto se evidencian en primer lugar desde los compromisos que como docentes deben asumir en sus prácticas pedagógicas inclusivas y de las cuales son fortalecidas desde el trabajo colaborativo, interdisciplinar y mancomunado; así mismo, en cada una de las sesiones se propiciaba un ambiente en el que cada uno de ellos asumiera un rol activo a lo largo de la sesión, ya sea escribiendo ideas individuales y grupales, compartiendo experiencias, entre otras acciones que hacían posible que estas interacciones.

Por otro lado, la *interacción a través del diálogo* se resalta a lo largo de la formación, pues esta fue una de las formas de comunicación que se pudo realizar junto con la escritura, y que permitió una construcción grupal a partir del valor de la palabra; la *Reflexión* se dio gracias a la escucha activa entre el grupo de área, en el que se valida el sentimiento y saber del otro, pero

se empieza a cuestionar y establecer reflexiones frente a cada una de las temáticas abordadas con el fin de ir transformando y llevando el saber a un contexto real del docente.

Finalmente, se dieron *encuentros continuos* por áreas, en el que se generaba una programación de forma mancomunada (entre docentes y docente en formación), cada uno de los encuentros se realizaban cada ocho, quince o veinte días según las dinámicas institucionales y de grupo de área, así mismo, se establecía un tiempo estimado para la formación, el cual variaba según los acuerdos que se tenían por área (entre 25 min a 40 min).

Estos elementos permiten evidenciar con mayor claridad el propósito a lo largo de cada una de las sesiones, en el que el trabajo colaborativo era una parte fundamental para propiciar no solo la participación si no el ambiente formativo, al igual que poner en práctica los tres principios del DUA durante la formación docente. Así mismo, se tuvo presente algunos elementos que implicaban a los docentes durante los encuentros como lo fueron los estudios de caso, exploración de materiales didáctico, tejido de palabras, cartografías corporales, entre otros aspectos que propiciaran el trabajo colaborativo a lo largo de la formación, como se muestra en la *figura 13*.

### Figura 13

*Fotografías de la octava sesión del proyecto ColaborAcción Inclusiva*



*Nota. Fotografía propia (2024)*

Por otra parte, es importante mencionar que durante en el proceso formativo la reflexión entre pares fue algo que permitió seguir no solo cuestionando la complejidad de la educación inclusiva desde las prácticas pedagógicas, sino generar proposiciones que permitieran fortalecer el accionar del docente desde sus posibilidades personales e institucionales; en donde desde el área de ciencias sociales propusieron:

*Sabes cómo lo veo, nosotros acá en el área deberíamos dedicarnos en algún momento, ya sea a inicio de año, generar dos o tres materiales que abarquen a cinco estudiantes de inclusión que sean los más complejos. Porque no solo yo me encuentro con el estudiante, que ese es un elemento que le sirve a todos y así hay más seguimiento. Y esta puede ser una forma. (Diario de campo, Sesión 5, mayo de 2024)*

Así mismo, desde el área de artes surgió una posible manera de cómo se podría realizar y dar seguimiento al PIAR:

*De 3. Yo quiero añadir algo acá y es que... se propuso en el consejo académico hacer una jornada pedagógica y en vez de poder realizar estas acciones como el PIAR que son importantes, nos traen una charla de “estrés docente”, donde es una charla fatal, que incluso me genera estrés; gastamos dos horas para que alguien nos diga que como profes nos estresamos. Y yo decía, pero en este tiempo*

*se podría uno sentar con las expertas en inclusión y decir ¿recuerdan esta tarea que no han hecho en todo el año? Pues hagámosla. Nos sentamos y reconocemos a los estudiantes, traemos el plan de área, los objetivos, los descriptores y ellas nos van diciendo este estudiante tiene estas habilidades, necesita mejorar en estas y desde ahí modifique su objetivo, tienen 20 min para eso y mientras tanto ellas van pasando, revisando, colaborando. En una jornada se saca eso, el colegio cumple, nosotros cumplimos, tenemos conocimiento de lo que está pasando, trabajamos de forma mancomunada y sale.*

***Dc 2.** Es que así es como se puede abordar, pero es increíble cómo no usamos el tiempo de la manera correcta. Porque este trabajo es súper importante.*

*(Diario de campo, Sesión 6, septiembre de 2024)*

Estas dos enunciaciones permiten reconocer que, en primer lugar, los docentes se están pensando posibles acciones y escenarios para que las prácticas pedagógicas sean fortalecidas a través del trabajo colaborativo, así mismo, se sugiere crear materiales didácticos en pro del aprendizaje de los EcD en donde se realice una articulación por las áreas de conocimiento, en él se dé un posible cumplimiento a los objetivos de aprendizaje. Y aunque esto solo son unas alternativas, a partir de la formación se crean y proponen nuevas acciones, pues los docentes ya reconocen no solo al estudiante si no que ponen en tención qué está aprendiendo y como docentes qué acciones están realizando para poder que el estudiante acceda a los conocimientos; lo que hace parte del Ser docente.

Ahora bien, aunque los docentes tengan diferentes proposiciones, esto va más allá del accionar de un solo grupo, pues, a nivel institucional se deberían posibilitar espacios no solo de formación si no de articulación interdisciplinar, en el que se piense desde la individualidad del docente, el trabajo por áreas de conocimiento e incluso por ciclos de formación; permitiendo de esta forma entretejer saberes para así seguir fortaleciendo la educación inclusiva del colegio

Simón Rodríguez IED.

A partir de esto, se propone que la institución realice un concurso de prácticas pedagógicas inclusivas a nivel institucional de manera trimestral, donde los docentes escribir y dar a conocer sus experiencias según su área de conocimiento y el grado en el cual fue implementado. Para ello, se planteó una propuesta a través de cinco pasos: lanzamiento de la convocatoria, postulación de los docentes, selección de las experiencias, reconocimiento a los maestros y sistematización. El objetivo era reconocer las prácticas que llevan a cabo los docentes, fomentar la motivación entre pares y promover un trabajo interdisciplinario entre docentes y directivos durante el ejercicio propuesto.

Sin embargo, debido a las dinámicas institucionales, esta propuesta no pudo llevarse a cabo. En su lugar, surge la acción pedagógica de la galería "Acción Inclusiva", que permitió reconocer las acciones pedagógicas realizadas por los docentes de cada una de las sedes, según su área de conocimiento. Esta iniciativa facilitó que otros docentes de diferentes grados y áreas conocieran e incluso se interesaran por aplicar los materiales y algunas acciones utilizadas por sus colegas. Esta experiencia fue de gran relevancia, ya que no solo los docentes participaron y fueron reconocidos, sino que también estudiantes y familias pudieron conocer las acciones que realizan los docentes de la institución. Además, permitió reconocer la diversidad de los sujetos en su forma de aprender y las distintas maneras de enseñar de los educadores.

Al finalizar el proceso formativo sobre las prácticas pedagógicas inclusivas, se realizó un instrumento en el que los docentes pudieron evaluar el proyecto y dar algunas orientaciones en pro de seguir fortaleciendo sus prácticas; en las respuestas los docentes manifestaron que la formación les brindó un reconocimiento de cómo podrían transformar sus prácticas pedagógicas, pensar en los procesos pedagógicos de los estudiantes de inclusión e incluso otra mirada sobre el

PIAR; además, establecieron proyecciones frente a cómo se podría mantener la implementación o cuál podría ser la continuidad que se dé al proyecto en la institución:

- *Realizar estrategias pedagógicas en relación con las condiciones asociadas que se encuentran en el colegio, para ser usadas en las actividades pedagógicas.*
- *Continuar por ese camino, mantener el proyecto de forma permanente en la institución.*
- *Dar la posibilidad de conocer prácticas exitosas de inclusión de otras instituciones.*
- *Realizar acciones reales que posibiliten crear materiales didácticos, así mismo, dar un seguimiento a los estudiantes de forma mancomunada con las docentes de apoyo.*

*(Evaluación Proyecto Pedagógico, Sesión 8, 2024)*

Estas enunciaciones permiten reconocer como el trabajo colaborativo permitió desde la formación docente dar otras posibilidades de formación y proyección, trabajando de manera interdisciplinar, donde se reconoce los saberes de cada uno de los docentes y se teje a partir de ellos.

## Conclusiones

Frente al primer objetivo propuesto en la investigación se identificó que los docentes de la institución reconocen la educación inclusiva como una posibilidad de transformar los escenarios educativos para que todos los estudiantes puedan aprender; así mismo, se reconoció que, desde sus estudios pos graduales, experiencias profesionales y la cualificación realizada lograron reconocer las condiciones pedagógicas requeridas para favorecer la educación en condiciones de inclusión.

Sin embargo, se reconoció que persisten preocupaciones y cuestionamientos frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, en particular de quienes son caracterizados con discapacidad intelectual. Esto se puede relacionar con que las comprensiones de la mayoría de docentes se orientan desde el modelo médico-rehabilitador en donde se enfatiza en lo que le falta a cada sujeto para cumplir con los estándares de normalización, en particular, a nivel intelectual.

En ese sentido, es necesario situar la importancia de continuar transformando la comprensión de la discapacidad hacia el modelo social en donde se reconozcan la necesidad de implementar apoyos y ajustes para que los sujetos puedan participar. Estas acciones deben mantenerse, no solo a nivel institucional, sino que deben transferirse a todas las esferas sociales y culturales que inciden en las percepciones e imaginarios de las familias, sector salud, medios de comunicación, entre otros.

El proyecto pedagógico *ColaborAcción Inclusiva* generó espacios de reflexión, concientización y proyección frente a los procesos de enseñanza de estudiantes con y sin discapacidad, en donde se destacó el reconocimiento del Diseño Universal para el Aprendizaje

como un enfoque didáctico que posibilita la participación de los estudiantes a partir de la incorporación de diferentes recursos y estrategias. Frente a esto, a partir del trabajo colaborativo fue posible reconocer que algunos maestros implementan de forma inconsciente los principios del DUA pero encuentran barreras frente al tiempo y situaciones institucionales externas como el ruido, la falta de acompañamiento familiar, entre otras, que complejizan la implementación de las prácticas pedagógicas inclusivas.

En este sentido, el trabajo colaborativo y entre pares, permitió y resignifica el accionar pedagógico, por lo que es importante seguir construyendo a partir del trabajo interdisciplinar, ya que los saberes de las diferentes áreas permiten seguir avanzando en la educación inclusiva y en la construcción de espacios, materiales y acciones pedagógicas que potencien el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y la diversidad misma.

Ahora bien, la galería Acción-Inclusiva permitió que, entre maestros de las diferentes áreas de conocimiento y niveles educativos, se visibilizaran las prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollar y cómo esto favorece el aprendizaje de todos los estudiantes; esto no solo evidencia experiencias específicas de implementación de la Educación Inclusiva, sino que motiva a los docentes a intercambiar saberes, recursos y experiencias centrados en la realidad institucional, que nutren el ejercicio pedagógico.

Con respecto al PIAR se reconoce que, a partir de la implementación de la propuesta, algunos maestros pasaron de reconocerlo como un instrumento de cumplimiento institucional desvinculado del ejercicio pedagógico, y en cambio, establecieron que cada uno de sus apartados posibilita la valoración y seguimiento riguroso en la formación de los estudiantes con

discapacidad, al igual que orienta el proceso de planeación pedagógica a partir de la identificación de apoyos y ajustes que se pueden implementar.

De ahí que se considere importante que en las instituciones educativas se propicien las condiciones pedagógico-administrativas requeridas para que la construcción del PIAR se pueda desarrollar de forma colaborativa entre el equipo de docentes, docentes de apoyo y directivos. Además, que como lo propusieron los docentes durante la implementación de la propuesta, se generen espacios para que las áreas de conocimiento y las docentes de apoyo pedagógico puedan desarrollar recursos y estrategias ajustados para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

A través de la investigación, fue posible concluir que es necesario mantener la cualificación docente como una posibilidad de construcción – reconstrucción de las prácticas pedagógicas; pero que además se debe avanzar en la evaluación y ajuste de políticas institucionales como la propuesta curricular o el sistema institucional de evaluación que desde una perspectiva de inclusión genere condiciones para responder de manera profunda a los retos actuales de la educación, y por supuesto, del proceso de enseñanza a los estudiantes con discapacidad.

Para finalizar, es importante mencionar que uno de los factores que favoreció la ruta de formación docente fueron los espacios que se brindaron a nivel institucional. Se reconoce que, a través de las reuniones de área, se posibilitaron acciones desde la cercanía, y que la metodología de trabajo colaborativo facilitó el logro de los objetivos investigativos y de cada una de las sesiones planteadas. Esto mantuvo una ruta de formación coherente y permitió la integración de los aprendizajes previos, lo que resultó en una mayor articulación de las temáticas abordadas.

## Proyecciones

Una de las proyecciones esperadas para la propuesta pedagógica es dar continuidad desde la metodología de trabajo colaborativo a la formación de docentes en el Colegio Simón Rodríguez IED, no solo a los docentes de algunas áreas, sino que éste sea un proceso transversal para todos los docentes del colegio, en el que se favorezcan las prácticas pedagógicas inclusivas y se propicie una enseñanza aprendizaje para todos los estudiantes; para ello se hará entrega del material trabajado a la institución, como una herramienta para continuar el proceso que se desarrolló.

Por otra parte, a partir del proceso de evaluación del proyecto pedagógico se retoma y destaca que los docentes consideran esencial continuar implementando el proyecto de manera institucional y periódica, con el objetivo de potenciar el trabajo interdisciplinar entre docentes, docentes de apoyo, orientadores y coordinadores. También se busca fomentar la colaboración entre áreas para identificar y abordar las barreras contextuales, pedagógicas y comunicativas en el que se generen diálogos que permitan proponer estrategias y crear materiales pedagógicos. Además, consideran relevante generar espacios de formación que fortalezcan sus prácticas pedagógicas.

Por consiguiente, también se considera importante vincular a las familias como eje central de los procesos de educación inclusiva y que, por tanto, se generen múltiples acciones de articulación en la que se aporte al empoderamiento, reconocimiento de la discapacidad desde el modelo social y a la implementación de estrategias específicas que contribuyan a su aprendizaje.

A nivel institucional, se considera necesario seguir fortaleciendo las prácticas pedagógicas inclusivas a través de una focalización en la formación docente en la que a través de las reuniones de área se aborden temáticas que favorezcan el accionar de manera individual y

grupal, siendo esto dado de manera interdisciplinar y colaborativo. Así mismo, es importante seguir resignificando el PIAR, en donde a nivel institucional se garanticen unas condiciones que favorezcan la educación inclusiva, por otra parte, que su elaboración se haga al iniciar y finalizar cada uno de los trimestres, llevando así a implementar los ajustes razonables y trayendo una conciencia y reflexión en el accionar del docente.

Igualmente, generar apuestas investigativas que permitan seguir resignificando la educación inclusiva, en el que, a partir de la formación en las Universidades, los docentes puedan adquirir diferentes herramientas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en pro de seguir fortaleciendo la educación inclusiva.

De ahí que sería relevante que otros educadores especiales o docentes puedan generar proyecciones para la presente propuesta investigativa, en el que se dé una continuidad más allá del reconocimiento de las prácticas pedagógicas, sino que se propicien otras alternativas en donde lleven propuestas y posibles acciones desde la cotidianidad que vive el docente día a día, centrándose en la evaluación y promoción que deben realizar los docentes a sus estudiantes con y sin discapacidad; llegando no solo a favorecer, sino resignificar y transformar las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes y la enseñanza de los estudiantes.

### **Rol del educador especial**

El rol del educador especial se destaca a lo largo del proyecto pedagógico investigativo, pues en este se reconoce que el accionar como educadores especiales va más allá de solo un conocimiento normativo o particular (población con discapacidad), sino que permite situarse desde diferentes contextos, conocimientos y procesos formativos, en este caso la formación docente, reconociendo el saber del educador especial en otros espacios.

En ese sentido, se destacan los aportes que realiza la educación especial a la construcción de conocimientos entorno a las prácticas pedagógicas inclusivas a partir de las realidades que los docentes presentan; pues si bien es cierto que el educador especial no tiene un conocimiento amplio sobre alguna área formativa, el trabajo interdisciplinar con docentes de otras áreas de conocimiento permite una construcción en pro del fortalecimiento educativo, pedagógico, político y cultural.

El acercamiento a los docentes y al realizar un proceso de formación, permite como educadores especiales reconocer unas realidades y acciones claras que se presentan dentro de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes, esto genera en perspectiva un conocimiento más amplio frente al estudiante, el contexto y las alternativas que se pueden brindar en pro de favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Es importante mencionar la relevancia que se tiene al trabajar con toda la comunidad educativa, pues en ella se puede ver y realizar una lectura completa de la realidad en la que se encuentran los estudiantes, los docentes y las familias, creando así proyecciones desde la cercanía y no de los imaginarios y suposiciones que en ocasiones sesgan al educador especial.

En suma, el educador especial no puede desconocer sus saberes, pues es desde allí que logra crear ambientes de construcción mediante el reconocimiento del otro (docente, estudiante, familia u otros actores) que dan lugar a seguir construyendo en pro de la diversidad cultural, educativa, pedagógica, política, de aprendizaje y didáctica; en donde no se construye por sí solo (el educador especial) si no que potencia sus saberes con la compañía de otros actores.

## Referencias

- AAIDD. (2021). *Discapacidad intelectual, definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos*. 12.a edición. Hogrefe.
- Agencia Nacional de Discapacidad. (2023). Propuesta formativa. Unidad de capacitación. Agencia nacional de discapacidad.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/propuestas\\_formativas\\_2023.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/propuestas_formativas_2023.pdf)
- Alderete, C. M. (2019). Los ajustes razonables y la igualdad de derechos. Orígenes, desarrollo y aportes para su exigibilidad plena. *El derecho. Diario de doctrina y jurisprudencia*, 8.  
<https://www.pensamientocivil.com.ar/system/files/2019/04/Doctrina4119.pdf>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2),187-202.
- Álvarez, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Anguita, L. y C. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Elsevier.Es.* 52, 1-12.
- Anijovich, R. (2009). *Todos pueden aprender*. Colegio Nacional Rafael Hernández.  
[https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Todos\\_pueden\\_aprender-Anijovich.pdf](https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Todos_pueden_aprender-Anijovich.pdf)
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla, S.A. Madrid.  
[https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EDUCATIVA\\_RAFAEL\\_BISQUERRA\\_pdf](https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf)

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Buitrago, L. (2022). *El barrio Calderón Tejada: una historia de lucha y reconocimiento nacida entre árboles*. Directo Bogotá. <https://directobogota.com/directo-bogota/el-barrio-calderon-tejada-una-historia-de-lucha-y-reconocimiento-nacida-entre-arboles%EF%BF%BC/>
- Castellanos, R, A. (2015). *Formación del profesorado del municipio de Armenia, Quindío-Colombia, en torno a la inclusión escolar*. [Posgrado. Universidad de Salamanca]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=78662>
- CIE-11 *Guía para la aplicación y la transición*. (2013). [https://icd.who.int/es/docs/192190\\_ICD11\\_Implementation\\_or\\_Transition\\_Guide\\_edited\\_ES.pdf](https://icd.who.int/es/docs/192190_ICD11_Implementation_or_Transition_Guide_edited_ES.pdf)
- Colegio Simón Rodríguez I.E.D. (s.f). Folleto.
- Colegio Simón Rodríguez I.E.D. Proyecto educativo institucional P.E.I.* (2015). <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-11/PEI%202015%20Versi%C3%B3n%20JULIO%202015%20C.pdf>
- Colmenares, E. Mercedes, A & Piñeros, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14, 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Coloma, R, C. & Tafur, M, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244.

Colombia, G. (2023). *Categorías de discapacidad*. Gov.Co.

<https://www.funcionpublica.gov.co/web/inclusion-publica/categor%C3%ADas-de-discapacidad>

Dainese, R. (2016). *Didáctica para la inclusión, fundamentos teóricos y metodológicos para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales* (E. Mined, Ed.). MINED,

Educaid. [https://www.educaid.it/wp-content/uploads/2020/09/Didactica-para-la-inclusion\\_Roberto-Dainese.pdf](https://www.educaid.it/wp-content/uploads/2020/09/Didactica-para-la-inclusion_Roberto-Dainese.pdf)

Decreto 089 de 2023. (2023, 06, marzo). Alcaldía mayor de Bogotá.

[https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/decretos-conpes/decreto\\_089\\_de\\_2023.pdf](https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/decretos-conpes/decreto_089_de_2023.pdf)

Decreto 1421 de 2017 (2017, 29 de febrero). Congreso de la república. Ministerio de educación Nacional. [Decreto 1421 del 29 de agosto del año 2017](#)

Fuccz, L. V. (2019). *Las prácticas pedagógicas de los maestros vistas desde la relación entre convivencia escolar y educación inclusiva*. [Tesis de maestría en educación, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10906/TO-23616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría socio cultural de Vygotsky para comprenderla construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, 1-21.

<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>

Gimeno, J. (1995). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Atención a La Diversidad*, 81, 1-19.

[https://altascapacidadescse.org/pdf/la\\_construccion\\_del\\_discurso.pdf](https://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf)

González, S. E. M. (2023). Aprendizaje colaborativo. *Educación*, 1-5.

<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1175/1120>

Hernández, V. Merchán, A. & Pantoja, C.C. (2019). *Representaciones sociales de docentes del Colegio Simón Rodríguez sobre la Inclusión*. [Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana].

[https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Frepository.javeriana.edu.co%2Fbitstream%2Fhandle%2F10554%2F46562%2FViviana%2520Hernandez%2520Andra%2520Mercha%25cc%2581n%252c%2520Cristian%2520Pantoja%252c%25202019.%2520.docx%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&wdOrigin=BROWS  
ELINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Frepository.javeriana.edu.co%2Fbitstream%2Fhandle%2F10554%2F46562%2FViviana%2520Hernandez%2520Andra%2520Mercha%25cc%2581n%252c%2520Cristian%2520Pantoja%252c%25202019.%2520.docx%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&wdOrigin=BROWS<br/>ELINK)

Jaime, Y. C. C. (2017). *La educación inclusiva y los procesos de formación investigativa (pif)*.

[Tesis de especialización. Universidad de Pamplona].

[http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/2719/1/Castrillon\\_2017\\_TG.pdf](http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/2719/1/Castrillon_2017_TG.pdf)

Jimenez, C. (2018). *Vista de Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos*. Uccor.edu.ar.

<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3264/1976>

Ley 115 de 1994. (1994, 08 de febrero). Congreso de la República. Ministerio de Educación

Nacional. [Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994](#)

Ley 1346 de 2009. (2009, 31 julio). Congreso de la república.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>

Ley 1618 de 2013. (2013, 27 febrero). Congreso de la república.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

Maldonado, J, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano*, 46. 1-138.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332013000300008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008)

Martínez, M. & Roa, R. C. (2017). *Espacios formativos: una propuesta pedagógica para promover prácticas inclusivas en la I.E.D. Usaquén sede B*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9208>

Mayo, E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15, 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8722839.pdf>

Méndez, A, P. (2022). *Sistematización de experiencias de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables (PIAR), en un caso de discapacidad intelectual de una institución educativa del municipio de la Argentina- Huila*. [Tesis de pregrado, Universidad Surcolombiana]. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2022/05/93.-Sistematizacion-de-Experiencia-de-Diseno-e-Implementacion-del-PIAR-en-un-Caso-de-Discapacidad-Intelectual-de-una.pdf>

Miles. M & Huberman, M. (1984). *Por los rincones, analogía de métodos de investigación cualitativos en la investigación social*. <https://tecnicasmasseroni.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/04/huberman-y-miles-metodos-para-el-manejo-y-analisis-de-datos.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional de Chile. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Gobierno de Chile [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Discapacidad Psicosocial y Discapacidad Intelectual, comprensión, retos y estrategias para la educación inclusiva de calidad*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de agosto de 2018). *Gov.co*. Colombia potencia de la vida. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- Murcia, M, A. (2023). *Guía de barrio: Quinta Camacho, vive rodeado de arquitectura clásica*. Bogotá D.C. Ciencuadras/Blog. <https://www.ciencuadras.com/blog/guia-de-barrio-quinta-camacho-bogota>
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad. Nueva York. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, Ediciones Cinca. [El modelo social de discapacidad](#)
- Pallaresa, J. A. & Paulab, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32, 1-115. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352012000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

- Pastor, C. A. (2012). Diseño Universal Para el Aprendizaje: un modelo teórico practico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*. 1-14. [Diseño Universal Para el Aprendizaje](#)
- Pastor, C. A. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*.  
<https://web.ua.es/it/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>
- Pedraza, M, C. (2023). *Percepciones docentes sobre la implementación del PIAR (Plan Individual de Ajuste Razonable) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental*. [Tesis de pregrado, Universidad de los Andes]. [Percepciones docentes sobre la implementación del PIAR \(Plan Individual de Ajuste Razonable\) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental](#)
- Pinillo, J. A. (2018). *Formación de maestros en prácticas pedagógicas inclusivas*. Pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9263>.
- Piñeros, R. (2020). *La inclusión en la escuela y sus modos de comprensión: una mirada a la discapacidad en un colegio distrital de la ciudad de Bogotá*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12625>
- Ramírez, E, D. & Rojas, R, F. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Virajes. Antropol. Sociol.* 16 (18), 89-10.  
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/1001/924>

- Rodríguez, J. (2015). *Una mirada de las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/879>
- Secretaría de educación, Bogotá. (2020). *Plan Individual de Ajustes Razonables - PIAR*.  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/11---PRESENTACION--LOS-PIAR.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/11---PRESENTACION--LOS-PIAR.pdf)
- Secretaría del Hábitat. (2023). *Nueva granada. Uno de los 50 barrios de chapinero*.  
Enchapinero.com. <https://www.enchapinero.com/2021/09/barrios-chapinero-nueva-granada.html>
- Torre, F, B. (2007). *Una propuesta para la flexibilización curricular de los estudiantes de grado quinto y sexto de educación básica con retardo mental leve y moderado, del I.E.D. Gabriel García Márquez de Bogotá*. [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9664/TO-22012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO. España. [Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales](#)
- UNESCO. (2000). *La inclusión en la educación*. UNESCO. España.  
<https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Valbuena, H. Fresneda, A. & Vélez, L. (2024). Lineamiento para la atención educativa a la población con discapacidad matriculada en el sistema educativo de Bogotá. In

*Repositorio Institucional Secretaría de Educación*. Secretaría de Educación del Distrito.

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/27364322-94cc-4dbc-ade8-6ac4b0184847/full>

Vidiella, A, Z. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó, de serveis pedagógic.

<https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

*Vista de Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos*. (2024). Uccor.edu.ar.

<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3264/1976>

Wing, L. (1996). El autismo en niños y adultos, una guía para la familia. *Edición Paidós*.

Barcelona. [https://www.academia.edu/27308649/Lorna\\_Wing\\_El\\_autismo\\_en\\_ninos](https://www.academia.edu/27308649/Lorna_Wing_El_autismo_en_ninos)

Zemelman, H. (1995). Sobre bloqueo histórico y utopía en Latinoamérica. *Red alyc*,4, 1-10.

<https://www.redalyc.org/pdf/267/26700404.pdf>

## Apéndice



### Apéndice A

*Modelo de diario de campo implementado para la recolección de la información en la observación participante.*

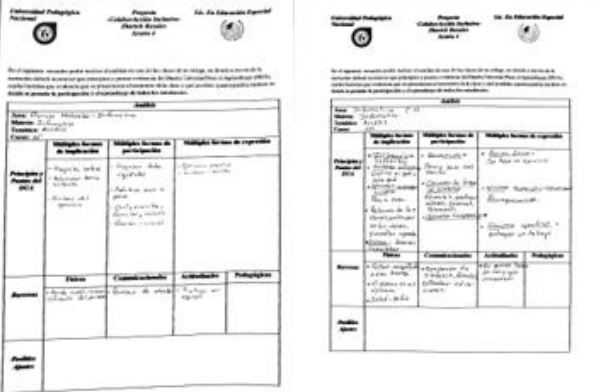
<b>Área</b>	Ciencias Naturales	<b>Fecha</b>	2 de mayo del 2024
<b>No. Docentes participantes</b>	5 docentes del área Docente Asesora	<b>Observaciones</b>	Ninguna
<b>Interacciones pedagógicas</b>	<p>Persona (P.)</p> <p><b>Momento 1</b></p> <p>Para dar inicio a la sesión los docentes escribieron para ellos que eran las barreras y luego se pegaron alrededor de la palabra “Barreras”, en donde los docentes precisaron algunas palabras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitaciones</li> <li>• Obstáculos</li> <li>• Incongruencias</li> <li>• Algo que impide conseguir un objetivo</li> <li>• Condiciones que no favorecen la equidad en el proceso de la formación</li> <li>• Dificultad</li> </ul> <p>Posterior a ello, se realiza la explicación sobre qué es una barrera y se le entrega a cada uno de los docentes un mapa conceptual que recoge a grandes rasgos que es y cuatro tipos (física, actitudinales, comunicacionales y pedagógicas) de barreras en discapacidad.</p> <p>Posterior a la explicación, la docente asesora, realiza una pregunta ¿desde qué modelo se define ahora la discapacidad?, a lo que una de las docentes responde “el modelo social”, precisando que lo que hace el cambio en la forma de ver la discapacidad es el concepto de barreras, ya que se precisa que la discapacidad no está en la persona, sino que resulta de la interacción de una persona con las barreras.</p> <p>En este instante uno de los docentes realiza una pregunta ¿Las barreras actitudinales no es del estudiante? (P1.) A lo que se le da respuesta que algunos estudiantes con o sin discapacidad no es de su interés estudiar, pero desde la comprensión de discapacidad las barreras se centran en el entorno. A partir de esto se realiza una pregunta ¿Por qué creen que un estudiante no quiere tener interés por estudiar?</p> <p><b>P1.</b> Puede ser por el contexto, la familia toda la vida el papá, la mamá, los hermanos han dicho “es que nosotros somos brutos para matemáticas” entonces el chino piensa que él también y viene predispuesto a que eso no le gusta. Es que si en la casa todo el tiempo han dicho” es que no me gusta aprender inglés, a mí no me gustó el inglés, el español, no me gusta...” entonces él de donde le va a nacer la idea de yo también quiero aprender.</p> <p>En este momento se menciona que esta puede ser una opción, pero también es posible que lo haya intentado y le han dicho los profes usted no puede.</p> <p><b>P.2</b> Claro hay un refuerzo negativo, pero la otra barrera que es definitivamente y creo que es una que tenemos nosotros los profes y es que no conocemos y desconocemos los procesos para poder hacer los procesos de aprendizaje. Pero</p>		

<p><b>Adaptaciones a la planeación según la necesidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante la sesión se realizaron preguntas orientadoras y ejemplos que llevaron a precisar el tema para una mayor comprensión.</li> <li>• Al decidir quién narraba su clase, fue autónoma, por tal motivo no se usó el dado.</li> <li>• No se aplicó el estudio de caso de la tercera sesión, sino que se realizó a elección del docente el curso y el tema.</li> </ul>
<p><b>Preguntas orientadoras o problematizadoras</b></p>	<p>¿Cómo educadoras especiales es importante saber que metodología se usa en cada una de las áreas de conocimiento?                  ¿De qué forma el educador especial aporta a los elementos didácticos desde el área en específico y cómo esto puede ser una barrera de trabajo interdisciplinar?</p>
<p><b>Reflexiones y Aprendizajes.</b></p>	<p>A lo largo de la sesión, se reconocen elementos que los docentes han ido trasformando o precisando en las diferentes sesiones; en donde dentro de sus narrativas dan lugar a saber qué aspectos tiene presente en sus clases y como esto da lugar a saber si se está precisando en elementos que permita la accesibilidad de todos los estudiantes dentro del</p>

aula de clase, así mismo se genera una retroalimentación grupal que permite conocer aspectos que los maestros no pueden ni logran controlar, que son aspectos contextuales y como estas realidades no solo tocan al estudiante con discapacidad sino a los docentes y sus prácticas pedagógicas.  
 El docente de apoyo cumple una labor importante dentro los procesos pedagógicos de los estudiantes y las practicas docentes; no solo en el reconocimiento contextual, si no de qué forma se lleva el seguimiento del estudiante a partir de sus interacciones en el aula. Con los docentes y las temáticas a ver.

**Anexos**



## Apéndice B

*Formato de encuestas implementado a los docentes participantes de las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, artes y matemáticas de la sede A.*



### Prácticas Pedagógicas Inclusivas- Simón Rodríguez IED

El siguiente cuestionario tiene un propósito puramente investigativo e informativo con respecto a las percepciones, conocimientos y proyecciones pedagógicas de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED Sede A en relación con la educación inclusiva. El objetivo es diseñar una propuesta pedagógica que, a través del trabajo colaborativo, contribuya al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes de la IED Simón Rodríguez Sede A. Esta propuesta tiene como finalidad aportar y proyectar acciones en torno a la propuesta pedagógica "ColaborAcción Inclusiva".

Al completar este cuestionario, se otorga el consentimiento para utilizar la información con fines investigativos.

1. Nombre Completo
2. ¿En cuál sede ejerce su labor docente?
3. Indique el área en el cual se desempeña
  - o Ciencias sociales
  - o Ciencias naturales
  - o Matemáticas
  - o Artes
4. ¿Cuáles considera que son las fortalezas y los retos en la educación inclusiva en la IED Simón Rodríguez?
5. ¿Cuáles considera que son las fortalezas y los retos en la educación inclusiva con los estudiantes con Discapacidad en la IED Simón Rodríguez?
6. ¿Qué aspectos tiene en cuenta en los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad?
7. Enuncie y enumere tres estrategias pedagógicas que ha evidenciado que facilitan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.
8. ¿Cuál considera que es la relación del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) con el proceso pedagógico?
9. ¿En qué temas le gustaría ser formado para fortalecer los procesos pedagógicos frente a la población con discapacidad?

## Apéndice C

*Formato de evaluación para el proyecto ColaborAcción Inclusiva.*



### **Prácticas Pedagógicas Inclusivas- Simón Rodríguez IED**

El siguiente cuestionario tiene como propósito evaluar el proceso formativo que tuvieron los docentes del colegio Simón Rodríguez IED en el proyecto ColaborAcción Inclusiva en relación con las prácticas pedagógicas Inclusivas. Al completar este cuestionario, se otorga el consentimiento para utilizar la información con fines investigativos.

1. Nombre Completo
2. Indique el área en el cual se desempeña

- Ciencias sociales
- Ciencias naturales
- Matemáticas
- Artes

Teniendo en cuenta su participación en el proyecto ColaborAcción Inclusiva responda

3. ¿De qué forma el proceso formativo realizado aportó a sus prácticas pedagógicas inclusivas?
4. ¿Cuáles fueron las transformaciones que surgieron frente a las prácticas pedagógicas inclusivas a lo largo de la formación en el proyecto ColaborAcción Inclusiva?
5. ¿Qué aspectos considera que son importantes para seguir fortaleciendo las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes del colegio Simón Rodríguez IED?

Gracias docente por participar en este proceso de formación frente a las prácticas pedagógicas inclusivas y brindar elementos que permiten generar proyecciones institucionales e investigativas.

6. ¿Qué sugerencias podría brindarle al proyecto ColaborAcción inclusiva, para así seguir fortaleciendo las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes?

## Apéndice D

*Formato de entrevista implementada a los directivos de la sede A.*



### Prácticas Pedagógicas Inclusivas- Simón Rodríguez IED

El siguiente instrumento se desarrolla en el marco de la investigación titulada “Una Propuesta Colaborativa Para Fortalecer Las Prácticas Pedagógicas Inclusivas en el Colegio Simón Rodríguez IED” que se desarrolla para optar al título de Licenciada en Educación Especial en la Universidad Pedagógica Nacional.

Conforme a los objetivos establecidos, esta investigación se centra en explorar las percepciones, conocimientos y proyecciones pedagógicas de los directivos del Colegio Simón Rodríguez IED respecto a la educación inclusiva.


Al completar este instrumento se otorga el consentimiento para utilizar la información con fines investigativos.

Nombre Completo: \_\_\_\_\_

Rol en la institución educativa: \_\_\_\_\_

1. Para usted ¿Qué es la Educación Inclusiva?
2. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad en la institución? ¿Cuáles considera que son las fortalezas y los retos?
3. Desde su perspectiva: ¿Cómo considera que son las prácticas pedagógicas que realizan los docentes con los estudiantes con discapacidad en la institución?
4. ¿Qué apuestas pedagógicas ha realizado la institución para favorecer los procesos de enseñanza de los estudiantes con discapacidad?
5. ¿Cuál considera que es la relación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con el proceso pedagógico de los estudiantes con discapacidad?
6. Desde su rol en la institución ¿Qué acciones realiza para fortalecer el proceso pedagógico de los estudiantes con discapacidad?
7. ¿En qué temas considera que deben ser formados los docentes de la institución para fortalecer los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad?

## Apéndice E Consentimiento Informado


 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 2	

Vicerrectoría de Gestión Universitaria  
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP  
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

### PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

<b>Facultad, Departamento o Unidad Académica</b>	<b>Facultad de Educación Departamento Psicopedagogía Licenciatura en Educación Especial</b>	
<b>Título del proyecto de investigación</b>	Una Propuesta Colaborativa Para Fortalecer Las Practicas Pedagógicas Inclusivas en la IED Simón Rodríguez.	
<b>Descripción breve y clara de la investigación</b>	La investigación se da en el marco de la educación inclusiva a partir de un proyecto pedagógico investigativo (PPI) orientado en la formación y las practicas pedagógicas inclusivas de los docentes de bachillerato, a partir del contexto de la IED Simón Rodríguez. En esa medida, se estableció como objetivo general de la investigación Diseñar una propuesta pedagógica que a través del trabajo colaborativo aporte al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes de la IED Simón Rodríguez Sede A.	
<b>Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación</b>		
<b>Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La presente investigación tiene como intencionalidad generar estrategias pedagógicas inclusivas que permita a los estudiantes con discapacidad participar y potenciar los conocimientos a partir de las áreas de aprendizaje.</li> <li>• Potenciar el trabajo colaborativo entre los docentes que permita fortalecer el trabajo interdisciplinar de la IED Simón Rodríguez.</li> <li>• Transformar y adquirir conocimientos que potencien las practicas pedagógicas de los docentes y los conocimientos de los estudiantes con discapacidad.</li> </ul>	
<b>Datos generales del investigador principal</b>	<b>Nombre(s) y Apellido(s)</b> : Zharick Yojana Rosales Mendoza	
	<b>N° de identificación:</b>	<b>Teléfono</b>
	<b>Correo electrónico:</b>	
	<b>Dirección:</b>	

	<b>FORMATO</b>	
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2	

**PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo: \_\_\_\_\_  
 Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
 Con domicilio en la ciudad de: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_  
 Teléfono y N° de celular: \_\_\_\_\_ Correo electrónico: \_\_\_\_\_

**Declaro que:**

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.


En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.  
 Firma,

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Identificación: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación*

**Apéndice F** Formato de participación de los docentes en la galería Acción Inclusiva: Prácticas pedagógicas significativas del colegio Simón Rodríguez IED

Universidad Pedagógica Nacional  
Lic. En Educación Especial  
Colegio Simón Rodríguez IED



**Galería: Acción-Inclusiva:**  
**Experiencias pedagógicas significativas en el colegio Simón Rodríguez IED.**

Este formato tiene como propósito sistematizar la práctica pedagógica inclusiva que cada maestro desea compartir en la Galería: Acción-Inclusiva; por tanto, la información aquí registrada se pasará a piezas gráficas (tipo póster) que permitan su visibilización con la comunidad educativa para continuar aportando a la consolidación de la educación inclusiva en la institución.

Por favor diligencie todos los campos.

Nombre del docente	T...
Título de la experiencia significativa	Caja de Liro como instrumento de aprendizaje de la lógica matemática
¿En qué grado y sede se desarrolló la experiencia significativa?	301 sede C
Temática y objetivo de la experiencia significativa	Temática: Cambio Objetivo: Desarrollar el pensamiento lógico matemático en los estudiantes a partir del análisis y ejecución de problemas de cambio 1. Se realiza un proceso de enseñanza aprendizaje de habilidades lógicas matemáticas, a partir de la comprensión y ejecución de problemas de cambio tipo I al IV; 2. La actividad se realiza desde el primer periodo hasta finalizar el año; 3. El recurso utilizado fue la caja de liro, el dibujo, la recta numérica, la estrategia de preguntas, las guías.
Descripción detallada de la experiencia significativa ¿Qué, cuándo, con qué recursos?	El trabajo se evaluó mediante la presentación de la Caja de Liro, el desarrollo de guías y dos evaluaciones tipo test.



Universidad Pedagógica Nacional  
Lic. En Educación Especial  
Colegio Simón Rodríguez IED



<p>¿De qué manera la experiencia favoreció el aprendizaje de los estudiantes?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En primera medida se motivaron al realizar y personalizar sus cajas.</li> <li>2. Aprendieron a ubicar y encontrar variables desconocidas.</li> <li>3. Comprendieron y desarrollaron problemas de cambio tipo I al IV.</li> <li>4. Presentaron sus trabajos tanto de forma oral como escrita. En la parte oral, aprendieron a enfrentar el miedo al público y a defender sus ideas.</li> </ol>
<p>Ancxos.</p>	<p>En caso de que cuente con fotografías o videos que puedan completar la presentación de la experiencia significativa, por favor, remitirlos al correo <a href="mailto:zyrosalesm@upn.edu.co">zyrosalesm@upn.edu.co</a></p>

Nota. Al diligenciar este formato se autoriza el uso de la información con fines académicos.