

“DE LO IDEAL, A LO REAL” UNA MIRADA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, DESDE  
LA TRANSFORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DE UNA DOCENTE DE APOYO  
PEDAGÓGICO EN UNA ESCUELA NORMALISTA DE BOGOTÁ

LIC. JULIETH GAVIRIA PATIÑO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CHIA, 2019

“DE LO IDEAL, A LO REAL” UNA MIRADA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, DESDE  
LA TRANSFORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DE UNA DOCENTE DE APOYO  
PEDAGÓGICO EN UNA ESCUELA NORMALISTA DE BOGOTÁ

Lic. Julieth Gaviria Patiño

Tesis de Maestría presentada para optar al título de:

MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA

Directora

Rosa Julia Guzmán

Asesora

Johanna Chocontá

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CHIA, 2019

## ***Dedicatoria***

*Hace dos años decidí emprender esta formación académica, confieso que no fue fácil y aunque muchas veces me sentí desesperada y con ganas de abandonar todo, solo necesite mirar a mi familia y buscar consuelo en ellos para no rendirme.*

*Inmensamente agradecida con Dios por haberme brindado la oportunidad de seguir creciendo a nivel personal y profesional, a mi hija Sara Sofía mi mayor motivación en la vida y por quien valen todos estos esfuerzos realizados, a mi madre por su apoyo incondicional con mi hija y con tantas cosas más, muchas gracias, a mi esposo por estar siempre a mi lado por su paciencia y apoyo con todo esto.*

*Julieth Gaviria Patiño*

## ***Agradecimientos***

*Agradezco al a Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Maestría en pedagogía, y a todos los maestros que hicieron parte de mi formación, quienes orientaron, guiaron y fortalecieron mi labor como docente, ayudándome a ser una mejor profesional y a tener unas prácticas más pensadas organizadas y reflexivas.*

*A mi directora Rosa Julia Guzmán por su apoyo, organización y acompañamiento en todo este tiempo, a mi asesora Johanna Chocontá, por creer en mí y enseñarme tantas cosas, por entender mi trabajo y ayudarme a ser mejor, cada asesoría y cada encuentro me llenaba de valor y fortaleza para seguir adelante, porque siempre me hizo ver que lo que hacía era importante y tenía un sentido en mi labor.*

*A la RED Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE,) en el X encuentro RIEE “La Educación Inclusiva a Debate: Retos, Contradicciones y Desafíos”, por permitirme compartir con ustedes mi investigación y por todos los aprendizajes y experiencias brindadas.*

*Julieth Gaviria Patiño*

## Contenido

Lista de figuras.....	7
Figura 1: Ciclos de Reflexión.....	53
.....	7
Lista de tablas .....	8
Lista de anexos.....	9
Resumen.....	10
Introducción .....	13
CAPÍTULO I .....	16
1. Planteamiento del problema.....	16
1.1. Antecedentes Prácticos .....	16
1.2. Justificación .....	20
1.2. Pregunta de Investigación.....	22
1.4. Objetivos.....	23
1.4.1. Objetivo General.....	23
1.4.2. Objetivos específicos.....	23
CAPÍTULO II.....	23
2.1. Antecedentes.....	23
2.1.1. A nivel institucional.....	24
2.1.2. A nivel local.....	24
2.1.3. A nivel Nacional.....	25
2.1.4. A nivel internacional .....	28
2.2. Referentes Teóricos .....	32
2.2.1. Educación Inclusiva.....	32
2.2.2. Política pública de Educación inclusiva en Colombia.....	38
2.2.3. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).....	44
2.2.4. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	44
2.2.5. Práctica educativa de una docente de apoyo pedagógico .....	46
2.2.6. Planeación de una docente de apoyo pedagógico.....	48
2.2.6. Interdisciplinariedad .....	49
CAPÍTULO III .....	51

3. Metodología .....	51
3.1. Enfoque de la Investigación.....	51
3.2. Alcance de la Investigación .....	53
3.3. Diseño de la investigación .....	55
3.3.1. Población .....	56
Diagnóstico Situación de Práctica .....	56
Familias .....	63
Descripción de la valoración inicial de aprendizaje con relación a los procesos de lectura escritura y oralidad de los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo, de primera infancia basadas en rutinas de pensamiento.....	63
1. Actividad tienda escolar, Guzmán, Ghitis y Ruíz (2018) .....	64
2. Portadores de texto, Guzmán, Ghitis y Ruíz (2018).....	66
Figuras de caracterización de familia .....	71
3.3.2. Nuevo planteamiento de la pregunta de investigación. ....	74
3.4. Análisis del contexto.....	76
3.5. Categorías de análisis.....	80
3.5.1. Educación Inclusiva.....	81
3.5.2. Prácticas educativas del docente de apoyo pedagógico.....	81
3.6. Instrumentos.....	82
Fases de la estrategia “ruta real de inclusión” .....	84
CAPÍTULO IV.....	85
4. Ciclos de Reflexión.....	85
4.1. Ciclo de reflexión 1.....	85
Funciones y propósitos de un docente de apoyo pedagógico en un contexto educativo .....	85
4.2. Ciclo de Reflexión 2 .....	88
Importancia de la planeación en la práctica educativa de un docente de apoyo pedagógico	88
4.3. Tercer Ciclo de reflexión .....	96
La reflexión de un docente de apoyo pedagógico frente a los cambios que debe tener en su práctica educativa. ....	96
4.4. Cuarto Ciclo de Reflexión .....	99
Análisis y resultados de la ruta de educación Inclusiva “de lo Ideal a lo Real” Propuesta para la ENSDMM.....	99

CAPÍTULO V .....	125
5.1. Conclusiones .....	125
5.2. Recomendaciones .....	130
5.3. Preguntas que emergen a partir de la investigación.....	132
CAPÍTULO VII.....	138
ANEXOS .....	138

### **Lista de figuras**

<b>Figura 1:</b> Ciclos de Reflexión.....	53
<b>Figura 2:</b> Instrumento caracterización de familia, oralidad.....	72
<b>Figura 3:</b> Instrumento caracterización de familia, Lectura.....	72
<b>Figura 4:</b> Instrumento caracterización de familia, Escritura.....	73
<b>Figura 5:</b> Primer Foro sobre Diversidad en la Escuela Normal. Fuente: archivo de la investigación.....	101
<b>Figura 6:</b> Primer Foro sobre Diversidad en la Escuela Normal. Fuente: archivo de la investigación.....	102
<b>Figuras 7:</b> Matriz de análisis resultados primer foro de diversidad en la ENSDMM.....	103
<b>Figuras 8:</b> Matricula en el año 2018 de la ENSDMM.....	106
<b>Figuras 9:</b> Poblaciones de necesidades educativas que también hacen parte de la educación inclusiva y se encontraron al realizar la caracterización.....	106
<b>Figuras 10:</b> Nueva clasificación de la discapacidad propuesta por el MEN 2017.....	107
<b>Figuras 11:</b> Género de población de la ENSDMM.....	108
<b>Figuras 12:</b> Ubicación de estudiantes por ciclo en la ENSDMM.....	108
<b>Figura 13:</b> Valoración de aprendizaje basado en rutinas de pensamiento. Fuente: archivo de la investigación.....	110

<b>Figuras 14 y 15:</b> Valoración de aprendizaje basado en rutinas de pensamiento. Fuente: archivo de la investigación.....	111
<b>Figura 16:</b> Relatos de familias. Fuente: archivo de la investigación.....	114
<b>Figuras 17 y 18:</b> Relatos de familias. Fuente: archivo de la investigación.....	114
<b>Figura 19:</b> Espacios de formación para futuros maestros en educación inclusiva.....	119
<b>Figuras 20 y 21:</b> Espacios de formación para futuros maestros en educación inclusiva.....	119
<b>Figura 22:</b> Algunos de los materiales empleados para los talleres en el ciclo inicial.....	120
<b>Figuras 23, 24 y 25:</b> Segundo Foro de Diversidad.....	123
<b>Figura 26:</b> Segundo Foro de Diversidad.....	124

#### **Lista de tablas**

<b>Tabla 1:</b> Fuerzas culturales de Ron Richhart.....	48
<b>Tabla 2:</b> Diagnóstico estudiante 1.....	57
<b>Tabla 3:</b> Diagnóstico estudiante 2.....	58
<b>Tabla 4:</b> Diagnóstico estudiante 3.....	59
<b>Tabla 5:</b> Diagnóstico estudiante 4.....	60
<b>Tabla 6:</b> Diagnóstico estudiante 5.....	62
<b>Tabla 7:</b> Tabla de triangulación de la información.....	74
<b>Tabla 8:</b> Nuevo planteamiento de la pregunta de investigación.....	75
<b>Tabla 9:</b> Categorías de Análisis.....	80
<b>Tabla 10:</b> Exp. 1 primer Foro sobre Diversidad.....	100
<b>Tabla 11:</b> Exp. 2 Caracterización de la Población con Discapacidad.....	104
<b>Tabla 12:</b> Exp. 3 valoración Pedagógica de estudiantes con diagnóstico de discapacidad.....	109
<b>Tabla 13:</b> Exp. 4 relatos de Familia.....	112



<b>Tabla 14:</b> Exp. 5 comunidades de aprendizaje con familias apoyo terapéutico y actividades extraescolares.....	115
<b>Tabla 15:</b> Exp. 6 ajustes Razonables y trabajo interdisciplinario con maestros .....	116
<b>Tabla 16:</b> Exp. 7 espacios de formación para futuros maestros .....	117
<b>Tabla 17:</b> Exp. 8 Reconociendo la Diversidad en el ciclo inicial .....	120
<b>Tabla 18:</b> Exp. 9 Proyectos de Investigación de maestros en formación en Educación inclusiva .....	121
<b>Tabla 19:</b> Exp. 10 Segundo Foro de Diversidad.....	121

### **Lista de anexos**

<b>Anexo 1:</b> Actividad de La tienda con los niños.....	139
<b>Anexo 2:</b> Actividad de portadores de texto. Fuente: archivo de la investigación.....	140
<b>Anexo 3:</b> Instrumento caracterización de familia. Fuente: archivo de la investigación.....	141
<b>Anexo 4:</b> Instrumentos utilizados para la recolección de datos. Fuente: archivo de la investigación.....	142
<b>Anexo 5:</b> Práctica pedagógica anterior basada en guías y material individual para los estudiantes. Fuente: archivo de la investigación.....	144
<b>Anexo 6:</b> Planeaciones de los encuentros con los estudiantes de necesidades educativas basadas en rutinas de pensamiento. Fuente: archivo de la investigación.....	145
<b>Anexo 7:</b> Cuadro de Excel de la estrategia Ruta Real de Inclusión. Fuente: archivo de la investigación.....	146
<b>Anexo 8:</b> Certificados de ponencias donde se ha socializado el proceso investigativo realizado.....	149

## Resumen

El presente documento presenta los resultados de la investigación, “De lo ideal, a lo real” una mirada de la educación inclusiva, desde la transformación en la práctica de una docente de apoyo pedagógico en una Escuela Normalista de Bogotá, que tuvo como objetivo desarrollar procesos de transformación en la práctica de una docente de apoyo pedagógico, para aportar a la educación inclusiva en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, descriptivo, con un diseño metodológico del tipo investigación acción educativa ya que, se describe lo que ocurre en el momento de poner en práctica las políticas de inclusión a lo que hemos denominado (lo ideal); sin embargo, la docente evidencia que no existen las condiciones necesarias para ello (lo real), generando así, una serie de experiencias que convocaran a toda la comunidad educativa y que permitieran acercarse al modelo que ha venido cambiando sobre la educación inclusiva en los últimos años. Esta investigación reúne diez experiencias que buscan dar a conocer cómo la institución empezó a acercarse y a realizar educación inclusiva a su interior, cada una de las experiencias se convirtieron en un paso a paso que describieron cómo se llega a crear una ruta de inclusión genuina y acorde al contexto y que permitiera observar la transformación y los cambios en la práctica de la docente de apoyo pedagógico.

Algunos de los mayores resultados de la investigación han sido la resignificación de la docente de apoyo pedagógico en una institución educativa, pues es el encargado de liderar los procesos de inclusión, se logró que los estudiantes con discapacidad fueran reconocidos por sus maestros dentro de los procesos de aprendizaje y finalmente, se llega a la comprensión de que la educación inclusiva más que ser un acto de cumplimiento de políticas públicas, debe ser el

conjunto de acciones constitutivas, que deben responder a criterios éticos frente a la atención que se le brinda a estos estudiantes.

**Palabras Clave:** Educación Inclusiva, Políticas públicas, Docente de apoyo Pedagógico, interdisciplinariedad.

### **Abstract**

This document presents the results of the research, "From the ideal, to the real", an overview of inclusive education, from the transformation in the practice of a pedagogical support teacher in a normal school in Bogotá, which aimed to develop processes of transformation in the practice of a teacher of pedagogical support, to contribute to inclusive education in the Maria Montessori Superior Normal School.

The research had a qualitative, exploratory, descriptive approach, with a methodological design of the educational action research type since it describes what happens at the moment of putting into practice the policies of inclusion to what we have called (the ideal); However, the teacher evidences that the necessary conditions do not exist for it (the real thing), thus generating a series of experiences that will summon the entire educational community and that would allow approaching the model that has been changing about inclusive education in the last years. This research brings together ten experiences that seek to make known how the institution began to approach and to carry out inclusive education within, each of the experiences became a step by step that described how to arrive at creating a path of genuine and appropriate inclusion to the context and that allowed to observe the transformation and the changes in the practice of the teacher of pedagogical support.

Some of the major results of the research have been the resignification of the teacher of pedagogical support in an educational institution, since it is in charge of leading the inclusion processes, it was achieved that students with disabilities were recognized by their teachers within the processes of learning and finally, we come to the understanding that inclusive education, rather than being an act of compliance with public policies, must be the set of constitutive actions, which must respond to ethical criteria in the face of the attention given to these students.

**Key words:** Inclusive Education, Public Policies, Pedagogical support teacher, interdisciplinarity.

## Introducción

Es deber de los docentes, reflexionar sobre las cualidades que deben tener o los roles que deben asumir para ejecutar sus obligaciones académicas con la calidad esperada. (López, 2013, p.7)

Uno de los grandes retos que han venido proponiendo el Ministerio de Educación Nacional- MEN y la Secretaria de Educación Distrital - SED en Bogotá, al ser los garantes de este derecho, es la educación inclusiva; política pública necesaria para la sociedad que no ha sido fácil adoptar y acoger en la mayoría de los colegios por diferentes razones, entre ellas, infraestructura, falta de capacitación para maestros, número de estudiantes en los salones de clase, resistencia de los docentes relacionada a temores e inseguridades y finalmente, un sistema de evaluación y promoción inflexible, no ajustado a las capacidades que encierra este tipo de población.

Para implementar esta política se ha dispuesto el nombramiento de un personal de apoyo pedagógico que lidere estos procesos en las instituciones educativas, mitigando los factores ya mencionados y que hacen parte de las realidades educativas; son los encargados de acompañar a estudiantes, maestros y familias (comunidad educativa), en el proceso educativo, disminuyendo la inequidad social y falta de oportunidades para dicha población.

Esta investigación realizada en una Escuela Normal<sup>1</sup> de Bogotá, busca dar a conocer el rol de un docente de apoyo pedagógico<sup>2</sup> en una institución educativa pública, reconociendo su

---

<sup>1</sup> La Escuela Normal Superior es una institución encargada de formar futuros maestros para la primera infancia, quienes al graduarse obtienen el título de Normalistas superiores.

<sup>2</sup> Nombre que se le ha otorgado al profesional encargado de acompañar y hacer las acciones pertinentes, para que se den los procesos de inclusión en las instituciones educativas.

importancia y funciones en los procesos de inclusión, a través de una ruta de atención ajustada a la propuesta por la política pública en un contexto escolar real. Esta ruta es una estrategia que reúne diez experiencias que han permitido generar una transformación en las prácticas educativas de la docente y aportar significativamente a los procesos de educación inclusiva en la institución.

Es importante reconocer las funciones de un docente de apoyo pedagógico en una institución educativa, el acompañamiento en los procesos de aprendizaje con los niños en condición de discapacidad o alteraciones en su desarrollo y la asesoría que brinda a los maestros titulares es de vital importancia para el reconocimiento de la diferencia y la aplicación de modelos educativos con ajustes a lo metodológico y evaluativo, acordes a las capacidades y ritmos de esta población; el desconocimiento y la falta de apoyo a las funciones de este profesional dentro de una institución educativa, puede entorpecer los procesos educativos de un niño que presente discapacidad o alteraciones en su desarrollo.

Pese a las normas y políticas que existen para la atención a la población con discapacidad o alteraciones en su desarrollo, se evidencia que, en el contexto escolar, a estos estudiantes les enseñan con metodologías tradicionales, sin estar ajustadas, sin tener en cuenta sus capacidades y son evaluados de la misma manera que sus compañeros de clase, quizá porque los maestros aún se resisten y/o temen recibir esta población en las aulas regulares. Es allí, donde los profesionales de apoyo pedagógico pueden reducir la actitud negativa de los maestros frente a la inclusión, enfocados siempre a que la formación permanente y el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los diferentes actores, son la base de modelos de educación sin exclusión y más ajustados a las realidades educativas que vivimos actualmente.

En la lectura del siguiente documento podrá encontrar el proceso investigativo que realizó la docente de apoyo pedagógico, quien se encargó de hacer una lectura de su contexto educativo, de las necesidades reales y dificultades que se encuentra en el momento de poner en práctica el decreto 1421 del 2017 y de como ella acude a una serie de pasos pensados para generar un cambio al interior de la escuela, poner en práctica unas políticas, unas acciones y unas actitudes que respondan a una cultura y a un pensamiento de educación inclusiva y no a una imposición normativa, entendiendo a la escuela como un espacio de construcción de saberes y conocimientos que busca la formación integral de las personas.

## CAPÍTULO I

### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1. Antecedentes Prácticos

En el año 2014, las maestras de preescolar y primaria de las jornadas mañana y tarde de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori -ENSDMM reportaron al departamento de orientación que el 10% de los estudiantes matriculados en estos grados presentaban un desempeño académico bajo y que posiblemente esto estaba asociado a alguna condición particular en su aprendizaje; situación que fue conocida por la SED y que dio lugar al nombramiento de dos docentes de apoyo pedagógico, una en la jornada mañana y otra en la jornada de la tarde, cuya finalidad se centraría en tres puntos claves: a) Reconocer los diagnósticos y las particularidades de estos niños, b) Fortalecer los procesos escolares de estos estudiantes y c) Reducir la pérdida académica.

Sin embargo, comprendida la misión, cuando la docente de apoyo pedagógico llega a la institución educativa, se encuentra con muchos factores inesperados que hacen de su labor un trabajo más difícil y poco reconocido. Uno de ellos fue encontrar resistencia y negación por parte de los maestros a dicha realidad, manifestando disgusto y poca disposición para el trabajo con estos niños y niñas y con la docente de apoyo; la acción de sensibilizar y ayudar a estos maestros se vuelve más compleja cuando dicha percepción se transfiere progresivamente entre los demás educadores, siendo entonces una posición y postura de la mayoría, manifestando que esto implica más esfuerzo y trabajo extra del que ya tienen.

Un segundo elemento que dificultó la labor de la docente de apoyo pedagógico es el desconocimiento de sus funciones y propósitos a nivel educativo, generando que los maestros y



directivos propusieran ideas sobre cómo realizar el trabajo con esta población, ideas que no están cercanas a procesos de inclusión adecuados, por ejemplo: sacar al estudiante del salón para realizar actividades diferentes, enfocadas en ejercicios de memoria, atención y concentración, acompañar de forma personalizada y permanente las clases realizando con el estudiante un trabajo de dependencia y acompañamiento de un adulto para interactuar en las actividades, sugerir realizar algún tipo de terapia en el horario de clase, entre otras.

Al principio, y debido al desconocimiento de las funciones y de cómo se desarrollaba adecuadamente un proceso real de inclusión, la docente de apoyo pedagógico accede a este tipo de trabajo, buscando disminuir las diferencias con los maestros y asumiendo que quizás esta es la mejor forma de desempeñar su labor fundamentando y creando su práctica pedagógica como mejor le parece y como orientan los documentos del MEN.

Un tercer elemento está relacionado con la falta de un espacio específico de encuentro entre el maestro de aula y el docente de apoyo pedagógico que posibilite un trabajo colaborativo, donde se den a conocer las particularidades de los estudiantes y posibles estrategias que se pueden usar en el salón de clase. Argumentos como "trabajo extra", "cantidad de estudiantes en el aula", "la Escuela Normal es una institución formadora de maestros" por lo que no debería recibir estudiantes con discapacidad cognitiva, entre otros, son empleados por los maestros de aula para no asumir la inclusión de estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo.

Además, se presentaron tres casos de padres con niños con discapacidad que solicitaban cupo y mostraban un gran deseo de matricular a su hijo en dicho colegio, pero éste era negado, argumentando que esta institución es una Escuela Normal con una naturaleza específica en la formación de maestros para la infancia. Sin embargo, la Secretaría de Educación Distrital -SED

daba respuesta a estas peticiones manifestando que todas las instituciones educativas del distrito contaban con personal de apoyo pedagógico capacitado para acompañar a estos estudiantes en su formación académica. Como se estipula en el decreto 1421 de agosto de 2017. “Corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”. La Ley 115 de 1994 en su artículo 46 dispuso que. “La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.” (Hoja N°1)

Todos estos factores anteriormente mencionados, configuraban una práctica educativa enfocada a un trabajo fuera del aula con los estudiantes de discapacidad o alteraciones en su desarrollo, en donde se realizaban guías de memoria, de atención, sin estar conectadas con las clases o con un propósito específico diferente a completar y colorear, teniendo una visión de la discapacidad como una condición que requiere ser tratada y atendida para superarla y “curarla”. Recientemente el MEN ha conceptualizado la discapacidad cuando cita a Slee, et al, (2017) bajo el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, de tal manera que ha dejado de verse la discapacidad como una deficiencia del individuo para ser considerada como parte de lo humano (p.15). La discapacidad se encuentra realmente en la relación entre el sujeto y el entorno, cuando el entorno no se ajusta a sus capacidades, es allí donde aparece la discapacidad.

En ocasiones, la docente de apoyo pedagógico realizaba actividades aisladas para mejorar los procesos de lectura y escritura de estos niños, no existía una planeación, ni un diálogo estructurado con los maestros de aula, cuando se acompañaba al estudiante en el salón de clase se limitaba a realizar lo que el maestro dijera sin derecho a opinar o sugerir por temor a que no se tomaran de buena forma las sugerencias planteadas por ella.

En los encuentros con familias, la docente de apoyo pedagógico basaba su trabajo nuevamente en mejorar procesos de atención y memoria mediante actividades como sopas de letras y secuencias, las cuales eran llamadas planes caseros. Los padres de estos niños manifestaban situaciones como "mi hijo se atrasa", "no le va bien académicamente", "los profesores desconocen su diagnóstico y le exigen igual que a sus compañeros", "los procesos terapéuticos y médicos están demorados por falta de disposición y agendas en las EPS <sup>3</sup>", "las guías sugeridas por la docente de apoyo saturan de tareas a los niños" entre otras.

En las comisiones de evaluación y promoción, los maestros mostraban su inconformismo por la pérdida académica de dichos estudiantes, de los cuales desconocían diagnóstico médico o valoraciones pedagógicas que les permitiera conocer sus habilidades o potencialidades de aprendizaje y por ende eran evaluados con los mismos criterios que los de sus compañeros; manifestaban también no haber estudiado para atender a esta población, que deberían estar en un centro especial con maestras idóneas que les brinden atenciones y cuidados más personalizados.

Esta era la proyección de práctica educativa que la docente de apoyo pedagógico realizaba, encontrando en ella muchas inconsistencias, fatiga profesional y un sentir con poca satisfacción personal frente a lo esperado con dicha población, a esto se le sumaba la asignación de otro tipo de funciones como remplazar maestros con incapacidad o repartir refrigerios, incluso en un primer momento se pensó que este tipo de personal debía apoyar a los orientadores y coordinadores en funciones de archivos o asumir casos reportados así no presentaran algún tipo de discapacidad o alteraciones en su desarrollo.

---

<sup>3</sup> EPS: Hace referencia a la entidad prestadora de salud.

Toda esta situación y el iniciar la Maestría en Pedagogía, generó en la docente de apoyo un inmenso deseo de plantear una práctica educativa más pensada, organizada y reflexiva. De esta manera crear unas mejores condiciones y estrategias de intervención que aporten a procesos adecuados y significativos de educación inclusiva en una Escuela Normalista de Bogotá y que al mismo tiempo permitan hacer visible y reconocido el trabajo de ella en una institución formadora de maestros y así cumplir con el gran reto social de involucrar a los maestros en las políticas de inclusión y de atender una población que hace parte de las realidades educativas, que presentan algunas situaciones específicas pero que posibilitan un sinnúmero de capacidades para aprender y encajar en una sociedad que no está constituida ni pensada para ellos.

## **1.2. Justificación**

Actualmente en Colombia la política en educación inclusiva está cobrando una mayor relevancia en las instituciones educativas, debido a que en agosto de 2017 el Decreto 1421 reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad. También el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, que amplía y materializa dicho decreto. Esto ha sido un gran reto para las instituciones educativas pues no ha sido fácil adoptar y acoger estas normas por diferentes razones: infraestructura, falta de capacitación para maestros, número de estudiantes en los salones de clase, falta de acompañamiento familiar en la parte educativa y terapéutica, tensiones para trabajar en equipo entre los docentes titulares y los docentes de apoyo pedagógico, parte de esto debido a las concepciones de los primeros en cuanto a la inclusión.

Pese a que las políticas y las normas que tratan el tema de la inclusión buscan cambiar imaginarios, eliminar barreras y generar un pensamiento y actitud accesible, en lo escrito reflejan

una realidad que no se vivía en la institución educativa en mención, puesto que se observaba que estos niños a pesar de presentar un diagnóstico que influía en sus procesos de aprendizaje, no se les tenían consideraciones de ningún tipo, teniendo la misma exigencia académica y siendo evaluados al igual que todos aquellos que no presentan discapacidad, quizá porque los maestros no conocían las particularidades y valoraciones pedagógicas, por lo cual es muy complicado que se puedan generar estrategias para el trabajo en el aula, los planes de estudio y las planeaciones de clase no contemplaban estrategias ni ajustes razonables que estuvieran acordes a los ritmos de aprendizaje y desarrollo de los niños que presentaban discapacidad o alteraciones en su desarrollo, generando en ellos pérdida académica, frustraciones y en ocasiones deserción del sistema escolar. Por último, algunos maestros aún se resistían y/o temían recibir esta población en las aulas regulares, es allí, donde los profesionales de apoyo pedagógico pueden reducir la actitud y las acciones negativas frente a la inclusión, todo esto con el fin de tener en cuenta que:

“El Ministerio de Educación Nacional tiene la expectativa de que estas políticas y orientaciones constituyan un paso importante para ofrecer a todos nuestros niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad nuevas posibilidades para avanzar hacia la apertura de otros horizontes que potencien todas sus fortalezas y cualidades, y así se rompa con el imaginario de que quien tiene una discapacidad no puede aprender o debe estar en casa o en instituciones especiales”. (MEN 2017, pág. 13)

En ese sentido, el rol del docente de apoyo pedagógico cobra una gran importancia, pues es quien tiene que mediar para que los procesos de educación inclusiva se puedan dar de la mejor manera y buscar resolver algunos cuestionamientos que surgen en su labor como: ¿Cuáles son los aspectos positivos y cuáles son los obstáculos para el desarrollo de procesos de reconocimiento de la inclusión en el aula?, ¿Qué tipo de actitudes y acciones pedagógicas se

requieren para desarrollar procesos educativos inclusivos en las aulas?, entendiendo que la educación inclusiva no se da de la noche a la mañana, sino que implica pensar en una serie de estrategias que permitan tener un acercamiento a lo esperado. Como lo menciona el MEN (2017), cuando cita a Marulanda y Cols, (2013). Se comprende la inclusión como una serie de pasos encaminadas a reconocer la diversidad y aceptar la diferencia, todo esto contando con la participación de la comunidad educativa y creando posturas frente a sus políticas, currículos y prácticas, entendiendo que esta unidad de esfuerzos y de continuos cambios debe ser reconocida como un proceso y no un resultado al que se espera llegar. (p.15).

Teniendo en cuenta las tensiones expuestas, esta investigación tuvo como objetivo principal desarrollar una transformación en la práctica de una docente de apoyo pedagógico, que a su vez aportaran significativamente a la educación inclusiva en una Escuela Normalista de Bogotá, buscando, como lo menciona el Decreto 1421, (2017) una Inclusión real y efectiva (p.2); adicionalmente, este estudio se realizó con el fin de responder a las problemáticas encontradas en el diagnóstico y caracterización en la Escuela al momento de realizar la ruta de inclusión sugerida por el MEN. Al empezar a indagar por elementos que deberían existir en la institución, éstos no existían; fue en ese punto, donde se reconoció que el ideal de hacer vivas las políticas tenía algunas inconsistencias que deberían ser repensadas al interior, es decir, la realidad hacia evidente una necesidad de hablar de Educación Inclusiva al interior de la Escuela y aclarar muchas ideas y temores que se hacían latentes y que permitieran acercarse a lo que la política pública propone en los últimos años.

## **1.2.Pregunta de Investigación**

¿De qué maneras la transformación en la práctica de una docente de apoyo pedagógico aporta a la educación inclusiva en una Escuela Normalista de Bogotá?

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General**

Desarrollar procesos de transformación en la práctica de una docente de apoyo pedagógico, que aporten significativamente a la educación inclusiva en una Escuela Normalista de Bogotá.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

1. Identificar desde los diferentes actores (padres, estudiantes, docentes), las particularidades de la población que presenta discapacidad o alteraciones en su desarrollo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
2. Diseñar una estrategia de sensibilización que convoque a toda la comunidad educativa, en la formación y reconocimiento de la atención a los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo.
3. Analizar la ruta de educación inclusiva sugerida en el marco normativo legal y contrastarla con la realidad educativa en una Escuela Normalista de Bogotá.

## **CAPÍTULO II**

### **2.1. Antecedentes**

En el siguiente capítulo el lector podrá encontrar lo que antecedió a la investigación con relación a la práctica educativa de una docente de apoyo pedagógico, en el contexto Institucional, local, nacional e internacional.

### **2.1.1. A nivel institucional**

A nivel institucional era la primera vez que los docentes de apoyo pedagógico hacían parte del equipo de maestros y de la comunidad educativa, lo que implicaba que estos profesionales fueran quienes generaran una postura con relación a los propósitos y funciones al interior de una Escuela Normalista, en ese mismo momento se estaba haciendo un gran análisis sobre la posibilidad de especializarse en una sola discapacidad y qué oferta educativa podría brindar para los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo, teniendo en cuenta que no todas las discapacidades podrían proyectarse ni cumplir con el perfil institucional de ser maestros y maestras para la infancia, por las altas demandas académicas y perfil vocacional que se requiere para ser un maestro en la actualidad. En el 2014 se había recibido dos estudiantes sordos para el ciclo de formación profesional, es decir la escuela se encontraba en un momento de transformación y cambios que permitieran responder a las políticas públicas de inclusión. En lo escrito y lo práctico no existía material que permitiera soportar el proceso de educación inclusiva a su interior.

### **2.1.2. A nivel local**

En la localidad 15 Antonio Nariño de Bogotá hay siete colegios de carácter público, de esos, sólo cinco cuentan con el nombramiento de docentes de apoyo pedagógico; al indagar con ellas sobre cómo fundamentan y desarrollan su práctica pedagógica, se evidencia que cada una tiene una formación profesional diferente, son educadoras especiales, trabajadoras sociales o fonoaudiólogas, lo que hace que cada una genere y realice sus prácticas pedagógicas conforme a su formación en el pregrado. Se puede evidenciar que las cinco docentes de apoyo pedagógico comparten las mismas tensiones al interior de sus instituciones y algunas se ven obligadas a



cumplir con funciones diferentes a las establecidas en la norma por temor a que se le de terminación a su contrato laboral. La figura de docentes de apoyo pedagógico existe en las instituciones de forma provisional, ninguna cuenta con garantías y estabilidad en el trabajo y pueden ser entregadas o reubicadas de acuerdo a las necesidades institucionales. No existe un concurso ni plazas de planta para estas profesionales, en una encuesta realizada a las cinco docentes, coinciden en que alguna vez se han visto enfrentadas a tensiones de los maestros, malas actitudes o juzgadas por sus colegas, sobre cómo realizan su trabajo; de esas cinco docentes, tres de ellas sacan a los estudiantes a un trabajo personalizado fuera del aula, cuatro de ellas no generan ningún tipo de planeación para su trabajo, dos de ellas son tenidas en cuenta en los diferentes estamentos institucionales como consejo académico, reuniones de grado o ciclo, donde pueden aportar a los ajustes al Sistema de Evaluación Educativo- SIEE y Proyecto Educativo Institucional- PEI, como lo menciona el decreto 366 (2009). Esta información fue recolectada de reuniones de la red de docentes de apoyo pedagógico localidad 15 de Antonio Nariño (2017).

### **2.1.3. A nivel Nacional**

La siguiente revisión documental permite conocer las investigaciones del contexto nacional, que guardan una estrecha relación con el objeto de estudio de la presente investigación.

“Tendencias actuales en la formación de educadores especiales y la educación especial en Colombia”, es una investigación que están realizando tres maestras de la UPN-Universidad Pedagógica Nacional, que hacen parte de la licenciatura en educación especial; nace a partir de un replanteamiento que tiene la educación especial como profesión en Colombia y los procesos actuales de educación inclusiva que se vienen dando al interior de las instituciones educativas,

situación que lleva al cierre de tres programas de formación en Colombia de seis que existían, esto motiva a estas tres maestras a indagar cómo se ha venido realizando la formación de educadores especiales y qué ajustes debe tener esta profesión a las demandas actuales, esta investigación incluye una revisión de mallas curriculares, perfiles de egresados y prácticas pedagógicas, aun no se ha finalizado dicho trabajo, a la fecha se han generado varios hallazgos significativos con relación a las universidades, seguimiento a egresados, diferencias en modelos y enfoques, entre otros, que han permitido observar a las maestras qué tan preparados salen los educadores especiales para enfrentarse a este nuevo reto de la Educación Inclusiva. (Próximo a publicarse).

“Las VOCES Otras de la diversidad en las escuelas”, es una investigación realizada por Roberto Fabio Torres Sandoval en la maestría en Discapacidad e inclusión Social de la universidad Nacional de Colombia en el año 2018, en esta investigación Fabio plantea el reconocimiento de las escuelas en su función social y en el deber que se les atribuye de dar respuesta a las necesidades relacionadas a educar, y cómo se ha venido dando el reconocimiento del otro con relación a estar juntos en una misma escuela a pesar de las diferencias, reconociendo a los estudiantes de educación inclusiva desde lo humano y desde lo que nos hace iguales y no diferentes por poseer alguna condición específica.

Dentro de su investigación Fabio plantea que la tarea principal de la Escuela es escuchar las voces de los estudiantes que la habitan, reconocerlos y generar propuestas educativas acordes a las necesidades de ellos y sus familias, el investigador plantea que la única manera de tener propuestas educativas más asertivas y adecuadas es a través del reconocimiento de la historia de vida y de la cotidianidad de ellos mismos a través de su voz, entendiendo esta acción como el principal reconocimiento de su existencia.

Dentro de sus principales conclusiones encontramos el hecho de reconocernos como seres auténticos en nuestra diversidad, a través de la proximidad, la cordialidad y el escuchar las voces de los otros, rescata los cambios que se deben generar en las pedagogías cotidianas para garantizar diferentes formas de enseñar y aprender, menciona que dentro de su proceso investigativo faltan aún más cosas por realizar, que la lucha de esta comunidad por ser acogida y escuchada en un contexto históricamente que no se ha pensado para ellos.... continúa.

“Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas que contribuyan a la justicia social desde la educación”, es una investigación realizada por tres maestros de la UPN. Peña, Martínez y Soler 2018, plantean que se requieren cambios en los diseños de las políticas públicas, al igual que en las estrategias de apropiación y concreción al interior de los escenarios educativos. Manifiestan que los balances hechos en América latina y particularmente en Colombia dan cuenta de intentos fallidos al tratar de alcanzar y materializar el alcance del derecho a la educación para todos, reconociendo la diversidad y las diferencias.

Se requiere pensar en propuestas educativas, cambios en su interior que permitan reconocer a todas las personas como sujetos con derechos y capacidades y no como sujetos con déficits cognitivos, sociales o físicos, manifiestan que este tipo de hechos convocan a las escuelas a ofrecer salidas y oportunidades a ir más allá de las políticas que en la mayoría de las veces no resuelven nada con relación a las injusticias y brechas sociales.

En esta investigación se encontró que muchas veces las políticas sociales generan más injusticias al no contar con la participación y voz de la personas para las cuales las fueron diseñadas, no se les pregunta si las necesitan y si están de acuerdo con lo propuesto, por el contrario, son planteadas con enfoques burocráticos, reduciendo el derecho a saber si son

apropiadas o no, finalmente demostrando que esas injusticias recaen sobre los sujetos quienes por sus condiciones son desfavorecidos y excluidos de programas tales como ser pilo paga, créditos, o cupos limitados a ciertas instituciones educativas.

A manera de conclusión, esta investigación nos deja varias inquietudes sobre las que se deben trabajar. El Estado, aparte de promover políticas, debe verificar que estén pensadas para que las personas más vulnerables se beneficien, deben hacer un seguimiento a su cumplimiento y ampliación de estas, estas ayudas no pueden ser limitadas, se debe verificar que efectivamente esas políticas beneficien a la sociedad en general, potenciar las condiciones de igualdad y equidad. Finalmente, las políticas educativas y las escuelas deben continuar trabajando en el establecimiento de modelos culturales que afecten positivamente la igualdad de todas las poblaciones, las instituciones requieren reorganizar las prácticas y la toma de decisiones para generar cambios a nivel institucional y cultural.

#### **2.1.4. A nivel internacional**

El generar procesos de educación inclusiva en las diferentes escuelas públicas se ha convertido en un derecho que debe ser aceptado y promovido, estos cambios han requerido que las prácticas de los docentes sean pensadas de una forma más flexible y diferencial, a continuación, se presenta la revisión documental de antecedentes a nivel internacional, que guardan una estrecha relación con los propósitos investigativos. Como primer antecedente encontramos esta investigación: “Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth” la cual muestra cómo los maestros están viviendo un fenómeno de frustración y estados de ansiedad por el hecho de no saber cómo manejar diferentes situaciones que se presentan en el aula: el bajo rendimiento de sus estudiantes, desmotivación y la inclusión

de niños con discapacidad o alteraciones en su desarrollo; presentando estados de angustia y manifestando desconocimiento para tratar dicha población. Nos lo demuestra (McKay, L, 2006) en su artículo, donde publica que. Los datos sugieren que los maestros abandonan la profesión de manera temprana debido a que las demandas de su trabajo cada vez son mayores, por la diversidad y rango de estudiantes, falta de asistencia para apoyar la diversa gama de necesidades de los estudiantes y el agotamiento resultante. (p.383).

Evidenciando que los maestros pasan por diferentes estados como lo menciona Allan citado por (Mckay, 2006) “confusión, frustración, culpa y agotamiento”, manifestando que se encuentran frente a grupos de estudiantes de gran numero y que atender a este tipo de población requiere uso de diferentes metodologías y estrategias que sobrecargan al maestro en sus labores cotidianas, esta fatiga y ansiedad está estrechamente relacionada con la idea de no poder responder a los procesos de aprendizaje de estos estudiantes.

Finalmente, este estudio realizado por (Mckay, 2006) nos demuestra que el cambio de actitud del maestro frente a este tipo de situaciones puede bajar los niveles de frustración, centrarse más en el estudiante que en los contenidos le permite tener una visión más acertada del contexto y exigencias de su aula, la importancia del apoyo y la capacitación constante les ayuda a superar los temores de la inclusión, en otras palabras.

“Las aulas centradas en el alumno, los profesores asumieron el papel de facilitadores. El éxito en este rol fue influenciado por el conocimiento pedagógico y las habilidades que desarrollaron a través del apoyo continuo y el desarrollo profesional que recibieron durante el comienzo del año de enseñanza (McKay, 2006).

La siguiente investigación “El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional” nos presenta la reconfiguración del perfil vocacional que debe tener el educador diferencial, partiendo de las nuevas políticas nacionales e internacionales en Chile frente a la inclusión. Esto significa que, “la formación de profesores en Educación Diferencial se actualiza conforme avanza el conocimiento y cambia la sociedad” (Manghi et al, 2012, p.47).

Esta transformación permanente de la carrera formadora se lleva a cabo en el contexto de una política pública en educación que se ha ido configurando en un marco normativo nacional que da cuenta del tránsito desde un modelo médico hacia un modelo educativo, inicialmente sustentado en el movimiento de integración educativa y actualmente, fundamentado en el de la inclusión. (Manghi et al, 2012, p.47).

El estudio muestra los resultados obtenidos del trabajo con educadores diferenciales, egresados y maestros formadores, teniendo en cuenta las respuestas de los participantes se pueden dar a conocer las demandas que tienen los educadores diferenciales. Dentro de las conclusiones destacadas de la investigación encontramos que es de gran importancia que el educador diferencial trabaje de forma interdisciplinaria con los demás agentes y profesionales de la institución; el segundo aporte nos indica que es necesario que los apoyos especializados que realiza dicho profesional deben ser acordes a las necesidades del estudiante y a su contexto de vida y familiar, se debe destacar la importancia de las habilidades interpersonales para relacionarse con los demás colegas, al igual que una actitud flexible y productiva respetando siempre los saberes profesionales de los demás colegas, finalmente se debe tener en cuenta la reflexión permanente para lograr las transformaciones necesarias. (Manghi et al, 2012, p. 54).

La investigación realizada por (Imbernón y Gómez, 2010) titulada “La alfabetización emergente en niños con necesidades especiales de comunicación” nos presentan la importancia de las interacciones previas a la escuela y cómo la baja interacción de los niños en su hogar está relacionada con bajos niveles en la habilidad lectora. Esta investigación se toma dentro de los antecedentes, porque nos muestra como el uso de estrategias y el ajuste a las actividades dentro de una clase, favorece el aprendizaje en los niños que presentan discapacidad o alteraciones en su desarrollo, elemento que se buscó fortalecer dentro de la investigación con la planeación conjunta entre docente de aula y docente de apoyo pedagógico, involucrando ajustes a lo metodológico y evaluativo.

(Justice y otros 2003), citados por (Ibernon y Gómez. 2010) han demostrado que los niños de riesgo, especialmente los que tienen retraso del desarrollo, pueden beneficiarse, igualmente, de experiencias específicamente diseñadas para favorecer el desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente. (p. 56).

Las autoras realizan un recorrido por los diferentes elementos que hacen parte del alfabetismo emergente a nivel fonológico y de lectura, demostrando que en algunos casos, los niños presentan discapacidad y trastornos del lenguaje cuando estos prerrequisitos adquiridos en el alfabetismo emergente no se hacen visibles, siendo muy vulnerables a presentar dificultades en la adquisición de estos procesos y rechazados para los procesos convencionales; una buena propuesta de trabajo con esta población debe estar direccionada al alfabetismo emergente.

Estudiando los contextos familiares de los niños, se encontró que la familia presta más atención a desarrollar habilidades como caminar y, hábitos, entre otros, que a las experiencias que involucren alfabetización, al igual que en el contexto escolar, el estudiante pasa más tiempo

en terapias y en otras actividades que no involucran la alfabetización y que para este caso requieren más tiempo y dedicación para el aprendizaje de estos procesos.

Estas autoras señalan que, desde la perspectiva de la alfabetización emergente, los profesionales en contacto con pequeños con dificultades de aprendizaje deberían ayudarles a adquirir las bases iniciales de la conciencia de lo escrito antes de recibir instrucción en lectura formal.

(Imbernón, Gómez, 2010, p. 62).

A manera de conclusión, los niños con discapacidad y trastornos presentan una forma muy limitada para la adquisición de la lectura y la escritura, lo que requiere que los maestros y la familia utilicen diversas estrategias para acercarlos a estos aprendizajes, es posible que las capacidades en futuros aprendizajes que involucren la lectura y la escritura también se vean afectadas, es importante generar un modelo preventivo basado en el alfabetismo emergente.

Las personas aprenden a leer y escribir leyendo y escribiendo en contextos significativos y motivadores. Para ello, tenemos que adaptar los contextos de aprendizaje para que ofrezcan múltiples y ricas oportunidades para participar e interactuar en actividades letradas significativas con las que disfruten. (Imbernón, Gómez, 2010, p.64).

## **2.2. Referentes Teóricos**

### **2.2.1. Educación Inclusiva**

La educación inclusiva responde a una serie de acuerdos liderados por organizaciones internacionales, de las que hacen parte varios países a nivel mundial. (SED, 2018, p.11). Entre ellas , (Conferencia mundial de educación para todos (Jomtiem, 1990), La declaración de Salamanca (1994), Foro mundial sobre educación (Dakar, 2000), Convención sobre los derechos



de las personas con discapacidad (2006), 48 conferencia internacional de educación en Ginebra, Suiza “la educación inclusiva, el camino hacia el futuro”(2008), Declaración de Incheon (Corea del Sur, 2015), Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Metas a 2030).

Colombia ha firmado todas las declaraciones y acuerdos, disponiéndose a cumplir con lo establecido en ellos, en los tiempos esperados, generando del mismo modo una serie de políticas públicas, que encontraremos en el siguiente apartado de los referentes teóricos, con el fin de darle cumplimiento a los acuerdos internacionales y garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2005, p.14)

Esta educación inclusiva nos lleva a pensar en una serie de estrategias, que aporten positivamente y reconozcan la diversidad del ser humano como algo que enriquece y da respuestas a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, de igual forma busca potenciar las habilidades y generar ambientes escolares para todas las personas. Castillo (2015), citada por SED (2018) menciona que:

La Educación Inclusiva implica la transformación de las instituciones educativas, los sistemas educativos y el contexto social para dar

respuesta a las diversidades que caracterizan a los estudiantes, mediante espacios y procesos en los que estos puedan participar y apropiarse de su proceso educativo. (p.21).

Por lo tanto, es necesario que todos los establecimientos educativos estén dispuestos a generar cambios en sus proyectos educativos institucionales, buscando dar respuesta a la diversidad poblacional que se pueda encontrar en la escuela, logrando generar ambientes de aprendizaje en son de que participe toda la comunidad educativa. (MEN, 2017, p. 2) “Son los sistemas educativos de los países los que deben adaptarse para cubrir las necesidades de todas las personas, sin excepción” (Unesco, 2015).

Una perspectiva reciente y de gran importancia permite ver la discapacidad desde otro punto de vista, el dejar de entenderla como una necesidad que debe ser atendida y rehabilitada en centros especializados, para darse un lugar en los centros educativos formales, entendiendo que la discapacidad no la posee la persona si no las barreras actitudinales y las relacionadas al contexto, que le impiden su participación social. MEN (2017) citando a (Slee, et al, 2012, p.15).

Teniendo en cuenta lo mencionado, la educación inclusiva hace referencia a todas aquellas habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con cuyas acciones comportan el respeto especial y atención a las situaciones de vulnerabilidad, a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad. (Marulanda y Cols, 2013, p.17).

Con el pasar de los años, la discapacidad ha sido vista desde diferentes concepciones, las cuales han sido de gran importancia teniendo en cuenta la forma en la que han sido valoradas estas personas con relación a sus procesos de aprendizaje, actualmente la discapacidad es vista

desde un enfoque diferencial basada en los derechos, atención diferencial y la inclusión, el MEN, (2017) citando a Slee, et al, (2012) nos dice que: “Recientemente, la discapacidad se ha conceptualizado bajo el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, de tal manera que ha dejado de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano”. (p.15).

Atendiendo a este enunciado hemos dejado de pensar en una discapacidad que era atribuida a una condición específica de una persona, que la limitaba y la impedía; para trasladar este concepto del individuo a una situación social, no es la persona la que está limitada es el contexto y las barreras que impiden que la persona se desenvuelva de forma adecuada.

La propuesta de inclusión del MEN ha permitido tener en cuenta a las personas con discapacidad en los diferentes contextos educativos brindándoles la igualdad de oportunidades y aportando a sus propuestas de aprendizaje. En palabras de Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad”. Citados en (MEN, 2017, p. 16)

Se requiere romper con todos los supuestos y temores por parte de los miembros de las comunidades académicas, frente a que el trabajar con población con discapacidad es complejo y se requiere estar ampliamente capacitado, las instituciones han tenido que plantearse nuevos retos y estrategias frente al abordaje y atención de esta población, reconociendo un cambio en sus dinámicas y planteamientos curriculares (MEN, 2017, p.16). Como se dijo antes, la inclusión es un proceso, no un resultado. En este sentido, la inclusión en educación que exponen Marulanda y Cols (2013),

Constituye un movimiento constante hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad educativa en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia. (p.15).

Lograr entender la educación inclusiva como un proceso de constante transformación y no como un estado ideal al que se espera llegar, permite reconocer y valorar la diversidad y características de los estudiantes, apuntándole principalmente a lograr participación, desarrollo y aprendizaje de esta población específica, con compañeros de su misma edad, en un espacio libre de exclusión y discriminación, garantizándole a cada uno de ellos los apoyos y ajustes razonables que requieren en su proceso educativo, todo esto en una perspectiva de derechos humanos. (Decreto 1421, 2017, p.5).

Es importante lograr que la atención educativa que se le brinde a las personas con discapacidad responda de forma adecuada, en todos los niveles y grados, teniendo en cuenta aspectos como acceso, permanencia, al igual que se cuente con los requerimientos necesarios con relación al currículo, planes de estudios, contenidos, competencias, metodologías, desempeños, evaluación y promoción. (Ibíd, 2017, p.6)

Teniendo en cuenta todas aquellas acciones y dinámicas en las que debe entrar una institución educativa que tenga dentro de su matrícula niños con discapacidad, definiremos a estos estudiantes como aquellos que presentan algunas limitaciones en los aspectos físico, intelectual o sensorial, que se ven expuestos a diferentes barreras entre ellas (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento), infraestructura, accesibilidad entre otras,

afectando en ellos su participación y procesos de aprendizaje, faltando así a los principios de igualdad y equidad. *Ibíd*, (2017).

La permanencia educativa para esta población esta vista como las diferentes estrategias y acciones que el servicio educativo debe realizar para fortalecer los factores asociados a la permanencia, promoción y continuidad de sus estudiantes en condición de discapacidad en el sistema educativo, todas estas acciones involucran ajustes razonables, pertinencia, que a su vez les permita su participación y que este lejos de tener barreras y exclusión. *Ibíd*, (2017).

Finalmente, para Ainscow, (2001), una escuela inclusiva se construye a partir de la participación y colaboración de todos los actores que la constituyen, la escuela debe considerar que la enseñanza, el aprendizaje, las actitudes y bienestar de todos los jóvenes y niños sin excepción son importantes, mostrando gran disposición por ofrecer oportunidades para los estudiantes que experimentan dificultades en su aprendizaje. (p.1).

Debemos comprender que la inclusión no puede ser concebida como una tarea aparte, coordinada por una persona o grupo específico, debe ser un elemento central de toda la escuela, y de este modo se lograra tener una mirada de la inclusión como un compromiso que se transforma desde acción y que requiere de una planeación y un desarrollo para hacerla posible. (Ainscow, 2001, p.2)

Es importante que las escuelas que se disponen a generar procesos de educación inclusiva tengan el compromiso y la capacidad de responder preguntas que los involucra directamente y que están asociadas a sus creencias, planes y prácticas pedagógicas, logrando generar cambios en sus actitudes, acciones, comportamientos y creencias; se concluye afirmando que la inclusión es la unión de las políticas, prácticas y culturas, las personas que hacen parte de la escuela aprenden

a vivir con las diferencias, están dispuestas a aprender de ellas y además están dispuestas a estar en continuos cambios y mejoramientos. (Ibíd., 2001, p.6)

### **2.2.2. Política pública de Educación inclusiva en Colombia.**

Para garantizar el cumplimiento de los acuerdos internacionales y garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, en Colombia se han construido diferentes políticas, Los siguientes artículos, leyes y decretos, se retoman dentro de la investigación, porque son los que tienen mayor pertinencia con los procesos de educación inclusiva y hacen referencia en aspectos como igualdad, diferencia, reconocimiento de derechos y ajustes que se deben realizar en los diferentes contextos para la adecuada participación de las personas con algún tipo discapacidad o alteración en su desarrollo.

Los siguientes artículos se retoman de la Constitución Política de Colombia 1991, porque son los que tienen mayor pertinencia con los procesos de educación inclusiva y hacen referencia en aspectos como igualdad, derecho, diferencia. En cuanto a la igualdad y derechos el Artículo 13 dice:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica [...].

De igual forma el artículo 67 menciona que El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que a su vez será gratuita en las instituciones del estado, del

mismo modo le corresponde al estado ser garante y velar por el cumplimiento de estos fines, asegurando a los niños y niñas las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

**La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994):** Es la encargada de regular todo lo relacionado a educación en el país, en su título III se hace mención a modalidades de atención educativa a poblaciones; en el capítulo 1, la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, responde a la necesidad de que las instituciones educativas, organicen su atención y estrategias para que las personas con discapacidad puedan hacer parte de la integración académica y social, permitiéndoles hacer parte del servicio público educativo.

Los apoyos terapéuticos, pedagógicos o tecnológicos, serán suministrados por entidades privadas en convenio con el gobierno para la atención de dicha población, las entidades educativas deberán organizar su atención en relación con los planes y proyectos para las personas con discapacidad, las instituciones que no cuenten con este servicio contarán con 6 años para su disposición y organización. La ley también menciona que el gobierno velará y brindará los apoyos necesarios, programas y aulas especializadas para la atención de esta población al igual que los ajustes al currículo.

**Ley 361 de 1997:** En la cual se establecen mecanismos de integración para las personas con discapacidad, en su capítulo 2 menciona lo relacionado a educación para personas con discapacidad, “Nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación”. Las escuelas deben garantizar el acceso, disponer de una formación integral en un ambiente apropiado.

El gobierno Nacional promoverá la integración de la población con discapacidad a las aulas regulares en establecimiento educativos, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrarlos académica y socialmente, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Para este ejercicio, el gobierno apoyará a las instituciones para que desarrollen estos programas y las dotará con materiales educativos que respondan a las particularidades de la población con discapacidad, de igual forma el gobierno deberá establecer las estrategias, metodologías y programas individuales en caso de requerirse, que den respuesta a la educación de las personas que presenten alguna discapacidad, generará diseño de programas educativos así como la capacitación y actualización para docentes.

Se buscará un convenio con instituciones y universidades que ofrezcan programas para apoyar los procesos terapéuticos de esta población con relación a psicología, terapia física, de lenguaje, ocupacional entre otras, ningún centro educativo podrá negarse a recibir una persona con discapacidad.

De igual forma “El Ministerio de Educación Nacional y el ICFES establecerán los procedimientos y mecanismos especiales que faciliten a las personas con discapacidades físicas y sensoriales la presentación de exámenes de estado y juntamente con el ICETEX facilitará el acceso a créditos educativos y becas a quienes llenen los requisitos previstos por el Estado para tal efecto”



El Ministerio de Educación será el encargado de ejercer un control permanente sobre el cumplimiento de las disposiciones mencionadas.

**Ley Estatutaria 1618 de 2013:** Esta ley tiene relación con las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Se tomaron los párrafos más importantes que hicieran referencia a lo que una institución pública debe ofrecer a estas personas frente al acceso, permanencia y promoción dentro de ellas, al igual que la responsabilidad social de realizar programas y estrategias acordes a las necesidades de dicha población y generar los apoyos necesarios.

Se debe velar por los derechos de los niños y niñas con discapacidad, brindando especial atención a la primera infancia y prevención frente a la misma, promover una cultura de respeto a la diversidad frente a los estudiantes que presenten necesidades educativas, de igual forma permitir y generar estrategias para el acceso y permanencia de estas personas realizando el respectivo seguimiento a las mismas.

En esta ley ya se empieza a nombrar que debe existir un personal docente para la atención educativa de la población con discapacidad, fomentando su formación constante y capacitación frente a la normatividad vigente, de igual forma se debe asegurar que las personas con discapacidad cuenten con los apoyos necesarios, entre ellos, intérpretes, modelos lingüísticos y personal de apoyo.

Los establecimientos educativos deben identificar la población con discapacidad, luego de identificarla deberán reconocer las barreras que no permiten el adecuado acceso y permanencia, del mismo modo se deben ajustar los planes de mejoramiento a nivel institucional

que respondan a la inclusión y lineamientos del MEN estas estrategias deben contar con un seguimiento para determinar su pertinencia y viabilidad.

Asimismo, se considera importante que las instituciones educativas adapten sus currículos y en general todas sus prácticas y metodologías que permitan tener procesos de inclusión efectivos para la población con discapacidad, se debe asegurar que todos los exámenes, pruebas y elementos sean plenamente accesibles para la población con discapacidad. Como se ha mencionado hasta ahora, gran parte de los ítems referidos de esta ley hacen parte de las acciones y propósitos que debe realizar un docente de apoyo pedagógico en una institución educativa, dando respuesta a estos planteamientos y haciendo seguimiento a las estrategias de atención a la población en condición de discapacidad.

**Decreto 2082 de 1996:** Este decreto reglamenta la atención educativa para las personas con discapacidad, este servicio se brinda de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política frente al derecho y la igualdad, las instituciones deberán contar con las estrategias, flexibilización y los apoyos requeridos para atender las particularidades de esta población.

Frente a las orientaciones curriculares, en el capítulo II el Decreto menciona que los establecimientos educativos se encargaran de formular los currículos, los cuales contienen los desempeños y logros de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación y del mismo modo, se encargaran de formular los logros específicos en caso de atender estudiantes con discapacidad, esto implica que dentro del proyecto educativo institucional se especifiquen las adecuaciones curriculares, pedagógicas, tecnológicas y proyectos personalizados que den respuesta a las particularidades y factores motivacionales, todo esto busca la formación integral y responde a lo dispuesto en la ley.

Frente a la evaluación y rendimiento escolar se deben tener en cuenta las características de los estudiantes y realizar los ajustes correspondientes con relación a los medios y registros, teniendo en cuenta la población atendida; en este decreto también empiezan a surgir las aulas de apoyo especializadas, dirigidas por personal de las instituciones y padres de familia, con el objeto de orientar acompañar y generar estrategias, estas aulas de apoyo son asesoradas por organismos y profesionales competentes en el trabajo con la población con discapacidad atendida.

En el capítulo IV el decreto 2082 hace referencia frente a la formación de maestros y cómo:

Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación tendrán en cuenta experiencias contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.

**Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017:** Finalmente el decreto 1421, en el cual se retoman las políticas anteriores y se proponen otro tipo de acciones, en las que no solo juega un papel importante la institución educativa y el estado, sino que empieza a tener un papel importante la familia, al igual que los distintos actores que hacen parte de la educación inclusiva.

Este decreto representa la ruta reglamentaria frente a la atención de las personas con discapacidad en las instituciones educativas a nivel de preescolar, básica y media, basado en una

percepción de los derechos a la no discriminación, igualdad de oportunidades, diversidad humana, respeto y accesibilidad.

### **2.2.3. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)**

En este nuevo decreto encontramos algo que se denomina Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), Para el MEN el plan individual es entendido como la herramienta que reúne los ajustes razonables, apoyos que se requieren a nivel curricular, infraestructura, y que son requeridos para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad, participación, permanencia y promoción. “Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el Diseño Universal de Aprendizaje”. (Decreto 1421, p. 6)

Por su parte, los ajustes razonables “son 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.” *Ibíd.* (p.4.)

Adicionalmente, el “Currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar.” *Ibíd.* (p.5).

### **2.2.4. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**

El diseño universal de aprendizaje es un conjunto de principios, que fueron el resultado de la investigación en neurociencias, que proporciona un marco para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, en otras palabras, se pretende reducir las

barreras, en los escenarios educativos, para que todos los procesos de aprendizaje sean accesibles para todos los estudiantes (Rose y Meyer, 2002).

Rose y Meyer citados por Pastor, (2012) destacan tres principios dentro del diseño universal para el aprendizaje:

**Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación.** Este principio está asociado a las diferentes formas en que los estudiantes perciben y comprenden la información que se les brinda. Los estudiantes requieren múltiples formas de presentarles la información, para poder llegar a los aprendizajes. (Rose y Meyer, 2002, p.4).

**Principio II: Proporcionar múltiples medios de acción y expresión.** Este principio hace referencia a las diferentes formas de aprender y expresar la información, con relación a que cada estudiante organiza y asocia la información y sus conocimientos de acuerdo a sus capacidades, evidenciando la necesidad de tener múltiples formas para realizar los trabajos y tareas asignadas y así poder mostrar resultados. (Rose y Meyer, 2002, p.5).

**Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación.** En este principio Rose y Meyer dan a conocer que, dentro del aprendizaje, existe un factor motivacional que es fundamental para que se den los procesos de aprendizaje, y que la mayoría de las veces no es tenido en cuenta, los estudiantes deben encontrar diferentes medios para implicarse en el aprendizaje, esta motivación puede variar en cada persona y está estrechamente relacionada a factores individuales y a otros factores determinantes que lo hacen posible. (p.5).

El diseño universal para el aprendizaje es aquel encargado de generar entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, sin necesidad de que requieran

adaptaciones o diseños especiales, se concibe como la capacidad de adaptar las cosas o entornos a las capacidades de todos. (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2011, p.7).

El diseño universal para el aprendizaje tiene en cuenta y considera los diferentes modos en que los alumnos acceden al aprendizaje, las diferentes formas de expresar lo que han aprendido y las distintas formas de cómo se implican y se motivan en sus procesos de aprendizaje. Ibíd 2011. (p.3).

El diseño universal, es un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. Ibíd. 2011, (p.9).

Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados, partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. (Decreto 1421, 2017, p.5)

### **2.2.5. Práctica educativa de una docente de apoyo pedagógico**

Los docentes de apoyo pedagógico 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 ajustes razonables y su articulación

con la planeación pedagógica y el plan de mejoramiento institucional; todo esto a partir del trabajo interdisciplinario y de la permanente comunicación que tenga con los maestros, deberá generar informes periódicos que den respuesta a los procesos pedagógicos y de competencias; consolidar el trabajo con familias, la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población

Dentro de las metas propuestas, y con el fin de dar cumplimiento a este marco normativo legal, la Secretaría de Educación ha nombrado profesionales de apoyo en inclusión, que aporten a estos procesos dentro de las instituciones, que den cumplimiento a la norma y que realicen un trabajo de acompañamiento en los procesos de aprendizaje para esta población, realizando equipos de trabajo con docentes que permitan reconocer las habilidades y potencialidades de estos estudiantes con el fin de avanzar en los procesos académicos para esta población. Es por esto que la unión de esfuerzos entre los profesionales y los maestros se consolida como equipos interdisciplinarios.

Las personas con discapacidad tienen capacidades para aprender. Es labor de la escuela reconocer sus potencialidades, destrezas y habilidades, y trabajar en pro de desarrollarlas y enriquecerlas. *Ibíd.*, 2017, (p.18), si esta población es medida y atendida dentro de las instituciones públicas como cualquier otro estudiante, no se le estará brindando la oportunidad de responder a sus ritmos y de acuerdo con sus capacidades, propósito fundamental del docente de apoyo pedagógico quien tiene la gran labor de ampliar y poner en contexto a los maestros de las condiciones de los alumnos y darles a conocer la caracterización pedagógica que realiza, con el fin de que los maestros tengan una visión más amplia de las capacidades de sus estudiantes con discapacidad o NEE, y así les brinden aprendizajes acordes y evaluaciones más pertinentes para ellos.

### 2.2.6. Planeación de una docente de apoyo pedagógico

El gran reto que se observa dentro del desarrollo de una planeación elaborada por un docente de apoyo pedagógico es estar enfocada a generar culturas de pensamiento en educación inclusiva, “En tanto que el pensamiento individual y el colectivo se hagan visibles y se activen a partir de las experiencias que las personas viven día a día”. Richhart (2011) citado por Guzmán (2014), propone ocho fuerzas culturales que tienen una estrecha relación con las condiciones de aprendizaje, de ahí la importancia de que estas fuerzas estén dirigidas y alineadas para promover un buen pensamiento. (p.86).

**Tabla 1: Fuerzas culturales de Ron Richhart.**

Expectativas	El maestro debe buscar la forma de que sus estudiantes usen el pensamiento para aprender, para lo cual debe tener altas expectativas de lograrlo.
Oportunidades	Las expectativas del maestro lo llevan a crear oportunidades de aprendizaje, en donde se deben utilizar distintas formas de pensar para comprender y aprender.
Rutinas de pensamiento	Entendidas como una serie de estructuras, preguntas o provocaciones, que permitirán generar procesos de pensamiento.
Lenguaje y conversaciones	Es a través de este tipo de interacciones que se puede valorar el pensamiento y conocer las expectativas.
Moldear	El maestro es el encargado de generar formas de cultura en su salón de clase, que se verán permeadas por la forma en



	que él moldea el pensamiento.
Interacciones y relaciones	Interactuar con sus estudiantes, mediados por diálogos enfocados al pensamiento.
Ambiente físico	entender el ambiente como factor desencadenante de aprendizaje, comprender que el ambiente físico también enseña, le permite al maestro generar interacciones y dar a conocer el trabajo de los niños.
Tiempo	Abrir espacios para la reflexión, crear oportunidades en la que los niños y toda la comunidad educativa puedan pensar

(Guzmán, 2014, p. 86,87)

### 2.2.6. Interdisciplinariedad

En este título podemos encontrar la manera en que un docente de apoyo pedagógico se relaciona con otros profesionales para trabajar en equipo, construir, planear y diseñar propuestas frente al reto de los estudiantes que requieren apoyos en su aprendizaje, en palabras de Tamayo (1995) cuando cita a Gusdorfl (1976), nos dice: “La experiencia interdisciplinaria impone a cada especialista que trasciende su propia especialidad, tomando conciencia de sus propios límites, para acoger las contribuciones de las otras disciplinas.” (p.6).

Dentro de las características principales de la interdisciplinariedad encontramos el hecho de aportar desde diferentes disciplinas a un mismo fenómeno, las cuales nos arrojan resultados a partir del análisis, con el fin de producir conocimientos nuevos, logrando identificar ideas

obsoletas o por el contrario más amplias y completas, es importante mencionar que debe existir relación entre estas disciplinas, con el fin de generar actividades o acciones unidas y cohesionadas. (Tamayo, 1995, p. 6, 8,11)

Por tanto, no podemos ignorar que la interdisciplinariedad es una metodología para responder al desarrollo de la ciencia y que es el fundamento necesario para la creación y avance de nuevas disciplinas, de las cuales surgirán nuevos problemas y relaciones interdisciplinarias cada vez más complejas.” (Tamayo, 1995, p.18)

Uno de los principales objetivos de la interdisciplinariedad es brindar soluciones a problemas de investigación, por ende, la integración de varias disciplinas brinda la posibilidad de ser un proceso dinámico, permitiendo gran variedad de opciones que dejan de lado la verticalidad, el intercambio de experiencias genera un vínculo entre los miembros del grupo y de igual forma constituirse en la interdisciplinariedad. (Tamayo, 1995, p.20, 26).

Dentro de la interdisciplinariedad hace parte la capacidad de que, a partir de los diferentes puntos de vista, logren encontrar elementos en común, que los lleve a lograr un trabajo entre disciplinas, encontrar puntos en común y diferencias, hace que se enriquezca el trabajo y que los aportes individuales permitan una valoración conjunta teniendo en cuenta el respeto mutuo y el conocimiento de cada uno de los participantes, logrando así tener una comprensión del problema. “Esta convergencia implica la superación de los puntos de controversia, logrando que todo el grupo gire en torno a un objeto común, que permitirá la integración del grupo sin perder su identidad profesional y asumiendo identidad interdisciplinaria.” (Tamayo, 1995, p.27, 28,29).

## CAPÍTULO III

### 3. Metodología

#### 3.1. Enfoque de la Investigación

La presente investigación está basada en un enfoque Cualitativo, como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014) las investigaciones con este enfoque se basan en métodos de recolección de datos, “tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (p.8), con el fin de ser interpretadas y generar posturas de cambio frente a las mismas.

Durante el proceso de investigación se buscó generar una serie de experiencias que brindaran a la comunidad educativa una nueva mirada y perspectiva de la educación inclusiva, que finalmente se convertirían en una ruta real de inclusión para escuela Normalista, pensada en las realidades del contexto y las percepciones recogidas por los diferentes actores, a partir de esa realidad y de analizar las condiciones reales educativas, se generaron diez experiencias las cuales conformaron esa ruta.

#### **Ruta de Educación Inclusiva “de lo Ideal a lo Real” Propuesta para la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.**

**Exp. 1:** Primer Foro sobre Diversidad “Reconociendo La diversidad en la Escuela, políticas públicas de Educación inclusiva en Colombia”

**Exp. 2:** Caracterización general de la población con discapacidad y alteraciones en su desarrollo

**Exp. 3:** Valoraciones de aprendizaje basadas en rutinas de pensamiento

**Exp. 4:** Relatos de Familia.

**Exp. 5:** Comunidades de aprendizaje con familias apoyo terapéutico y actividades extraescolares.

**Exp. 6:** Ajustes Razonables y trabajo interdisciplinario con maestros.

**Exp. 7:** Cátedra Montessoriana y Experiencias de Formación en Educación Inclusiva para maestros en formación. Ciclo Profesional.

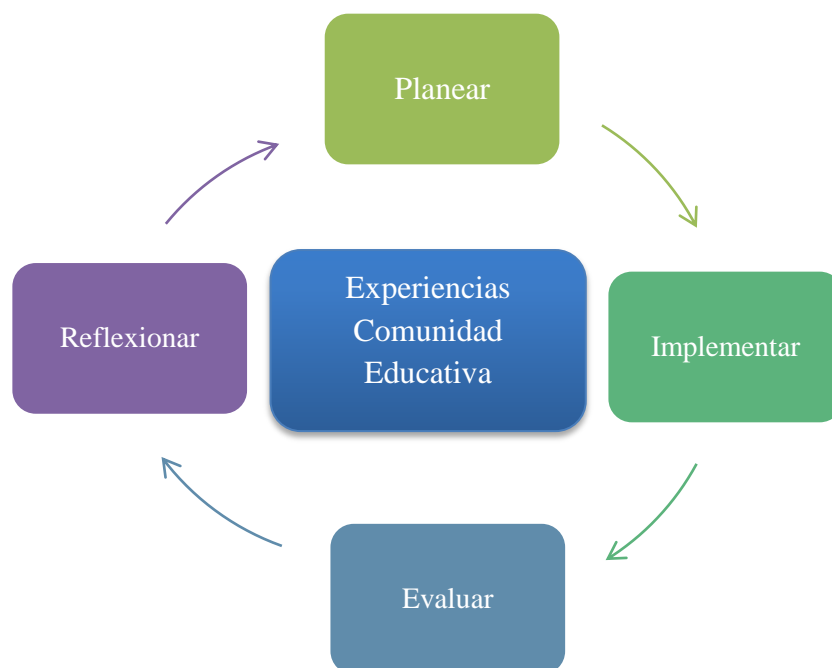
**Exp. 8:** Reconociendo la Diversidad en el ciclo inicial

**Exp. 9:** Proyectos de Investigación de maestros en formación en Educación inclusiva y práctica con poblaciones Diversas.

**Exp. 10:** II Foro de Diversidad “Experiencias, rutas y caminos”

En el proceso de desarrollo de las experiencias se realizó una caracterización de toda la población de la Escuela Normal que presentara un diagnóstico de salud o asociado a discapacidad o alteraciones en su desarrollo, se realizó un contraste de la ruta de inclusión propuesta por las políticas públicas recientes en Colombia, ajustándola a la realidad educativa, cada experiencia pasó por los procesos de planeación, implementación, evaluación y reflexión, lo que permitió hacerle ajustes a las mismas, y que de ahí se originaran tres ciclos de reflexión los cuales complementan este estudio.

En la figura 1 se podrá observar el ciclo por el que pasó cada una de las estrategias y que permitió su respectivo ajuste y análisis de la información obtenida en cada una de ellas.



**Figura 1:** Ciclos de Reflexión, cada experiencia de la estrategia conto con una planeación, una implementación, una evaluación y una reflexión frente al objetivo que se buscaba en cada una, involucrando a toda la comunidad educativa (estudiantes, padres, docentes) y teniendo en cuenta las fuerzas culturales propuestas por Ron Richhart. (2011)

### 3.2. Alcance de la Investigación

Este proyecto investigativo tuvo un alcance exploratorio, descriptivo, considerando que este tema era muy reciente en la institución y del cual no existía mucha información, pues al empezar a poner en práctica las propuestas actuales del MEN sobre educación inclusiva, permitió explorar lo que pasaba con la comunidad educativa, estudiantes, maestros y familias, permitiendo así al investigador tener una perspectiva más amplia de los diferentes actores de este proceso, recolectar información, puntos de vista, posturas, entre otras, que permitieran después de conocerlas, generar propuestas que llevaran a ampliar la idea de educación inclusiva en la

Escuela Normal. Frente al alcance exploratorio de la investigación, Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que:

“los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (p.91)

En este caso, este proyecto investigativo propuso el diseño de una ruta que generara procesos de educación inclusiva involucrando a los diferentes actores y que permitiera direccionar la atención para los estudiantes con discapacidad y alteraciones en su desarrollo, permitiendo explorar y analizar los resultados de la estrategia; del mismo modo incidiendo para que estos estudiantes fueran reconocidos, aceptados y valorados de acuerdo a sus capacidades de aprendizaje, se buscó generar procesos de transformación en la comunidad educativa respecto a la educación inclusiva, logrando así el cumplimiento de los objetivos y respuesta de la problemática a investigar, se pretendió que esta investigación se continúe fortaleciendo y sirva de insumos para mejorar los procesos de atención educativa de esta población y seguir en continua mejora.

Esta investigación al ser exploratoria descriptiva permitió describir las situaciones contextos y recoger las percepciones de los actores en el momento de poner en práctica la ruta de educación inclusiva, los estudios descriptivos ayudan a reconocer propiedades, características y perfiles de personas, grupos y comunidades, ayuda a medir y recoger información sobre los

conceptos y variables, además son útiles para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.99)

### **3.3. Diseño de la investigación**

El diseño metodológico bajo el cual se desarrolla este estudio es “investigación acción educativa”, en palabras de Restrepo (2004) el maestro se somete rigurosamente a un autoexamen y observación de su práctica, para generar alternativas apropiadas y efectivas (p.46), todo esto con el fin de generar cambios y transformaciones positivas en su práctica pedagógica. Por otro lado, Elliot (2000) afirma que el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor frente al diagnóstico del problema que tenga, adoptando una postura exploratoria, frente a esa situación que tiene (p.5) y sobre la que desea actuar.

Para el docente de apoyo pedagógico llegar a la comprensión de sus problemáticas, las cuales estaban asociadas a su práctica educativa, le permitió reflexionar sobre qué aspectos debía modificar para llegar a obtener mejores resultados, es en ese momento donde se pudo decir que el maestro estaba generando procesos investigativos, como lo menciona Martínez. La Investigación-Acción considera que todo docente, si se dan ciertas condiciones, es capaz de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas; es más, afirma que los buenos docentes hacen esto en forma normal, como una actividad rutinaria y cotidiana. (Martínez, 2000, p. 28)

El maestro requiere de constantes ajustes y reflexiones sobre su práctica, existe la necesidad de cualificarse y saber cada vez más sobre la disciplina en la que ejerce, esto le permitirá transformar la realidad de sus estudiantes, además le ayuda a comprender que su formación con los nuevos retos de enseñanza debe ser continua y que solo la experiencia y la

reflexión lograran ajustar y comprender los contextos de la enseñanza, el propósito de la investigación-acción consiste en que “el docente tiene que introducir adaptaciones, transformaciones que su práctica le demandan, para extraer así un saber pedagógico apropiado, esto es, un saber hacer efectivo, una práctica exitosa, que sistematizada, comentada y fundamentada pueda enriquecer la misma teoría”.(Gómez, 2004, p.48).

### **3.3.1. Población**

#### **Diagnóstico Situación de Práctica**

Al iniciar la investigación, la docente de apoyo pedagógico, quien pertenece al grupo de primera infancia, pensó en un proceso investigativo dirigido a los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo de los cursos de preescolar, la propuesta inicial se basaba en proponer los ajustes al currículo, a lo metodológico y a lo evaluativo, es decir empezar a implementar un currículo flexible; pero al indagar por las condiciones que deberían existir para hacer viable este proyecto, entre ellas, conocimiento de las políticas públicas de inclusión, componentes actitudinales y disposición para el trabajo interdisciplinar, se observó la no existencia de una sensibilización, ni una disposición adecuada para empezar a realizar acciones de educación inclusiva, por tal motivo se decidió a empezar por un reconocimiento de la población real de la escuela y generar las condiciones necesarias de capacitación y formación para los maestros, desplazando el proyecto a todos los ciclos, maestros y comunidad educativa

El ejercicio investigativo inició caracterizando la población con diagnóstico del ciclo inicial, para luego pasar a los otros ciclos, lo que permitió conocer las particularidades de los estudiantes y comprender la relación con los procesos de aprendizaje. Luego de eso, se realizaron unas valoraciones de aprendizaje basadas en rutinas de pensamiento, lo que llevó a conocer las



habilidades en oralidad, lectura y escritura de los niños, después de tener esta caracterización del niño, se procedió a caracterizar las familias y su relación e influencia en el apoyo y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad en los niños. Se entiende que tanto la escritura como otros conocimientos relacionados con el alfabetismo emergente inician antes de la enseñanza formal de los mismos. (Flórez, Arias, Benítez, 2012, p.48).

El ejercicio permitió reconocer que en preescolar había cinco niños con discapacidad o alteraciones en su desarrollo, quienes requerían de un acompañamiento en sus procesos académicos por parte de la docente de apoyo pedagógico, debido a que presentaban un diagnóstico de salud que incidía en sus procesos de aprendizaje, a continuación, se presenta el análisis de la caracterización de los estudiantes del ciclo inicial y de primera infancia.

**Tabla 2: Diagnóstico estudiante 1. Fuente: archivo de la investigación.**

<b>Estudiante 1: 5 años Grado: Jardín</b>	
<b>Diagnóstico de Salud</b>	<b>Observación y Diálogo con la maestra</b>
-Retraso en el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo.	El estudiante se muestra inseguro, habla muy poco y evita el contacto con las personas y compañeros, cuando menciona algunas palabras es difícil comprenderlas, no realiza contacto visual, presenta algunas dificultades de tipo motor y de coordinación, se demora más en los tiempos de ejecución de una actividad, hay que repetir la instrucción tres y cuatro veces para que la realice o la comprenda, no realiza juego compartido con
-Trastorno específico de la pronunciación	
-Retraso en el Desarrollo Psicomotor.	
- Asma	
- En proceso de diagnóstico para confirmar o descartar Autismo	

<p>(Asperger).</p> <p>*Información tomada de reportes médicos de entidad que atiende al estudiante. (Entidad oficial que presta servicios de salud, se reserva el nombre oficial). 2016-2017. (con previa autorización para uso pedagógico y de la investigación)</p>	<p>compañero, le gusta jugar solo.</p> <p>Vive con padres y hermana, sus padres son profesionales; la madre es dedicada con el proceso del niño ya que asiste de forma constante y regular a las terapias con su hijo, demostrando interés y disposición por todo lo que pueda hacer por el bienestar de su hijo.</p>
---	---

**Tabla 3: Diagnóstico estudiante 2. Fuente: archivo de la investigación.**

<b>Estudiante 2: 5 Años Grado: Transición</b>	
<b>Diagnóstico de Salud</b>	<b>Observación y Dialogo con la maestra</b>
<p>Retardo en Neurodesarrollo</p> <p>Retraso en el desarrollo psicomotor</p> <p>-Eventos paroxísticos.</p> <p>-Trastornos Específicos del Metabolismo. (bajas de azúcar, cansancio, sueño, estados de ánimo variables)</p> <p>-Enfermedad de Legh Phertes</p> <p>-Antecedentes de cardiomiopatía hipertrofia ventricular</p>	<p>Estudiante en el que se evidencia baja talla y peso, se muestra cansado, distraído, toma más del tiempo esperado al realizar las actividades propuestas en clase, no puede saltar correr ni hacer ejercicio de alto impacto porque puede sufrir dolor o lesión en su cadera.</p> <p>Se distrae con mucha facilidad lo que le dificulta seguir instrucciones en ocasiones se queda dormido en clase, presenta dificultad en la pronunciación de algunas palabras con la letra “r”</p>

<p>Información tomada de reportes médicos de entidad que atiende al estudiante. (Entidad oficial que presta servicios de salud, se reserva el nombre oficial). 2017. (con previa autorización para uso pedagógico y de la investigación)</p>	<p>su habla es fluida y tiene muy buena expresión oral. Vive con su mamá quien es cabeza de hogar y con sus dos hermanos, en la misma casa pero independiente viven su tío y su abuelo quienes son los cuidadores de los niños en las tardes mientras la mamá trabaja, la situación económica y el tener un trabajo con una jornada extensa, es un impedimento para que la mamá del estudiante pueda compartir tiempo con él y que se haga cargo de todas las terapias y ordenes de salud que debe llevar con el estudiante , notándose una falta de atención y acompañamiento en los apoyos extraescolares de salud que requiere el niño.</p>
--	--

**Tabla 4: Diagnóstico estudiante 3.**

Estudiante 3: 5 años Grado: transición	
Diagnóstico de Salud	Observación y Dialogo con la maestra
<p>-Inquietud motora -Trastorno en las habilidades escolares. Información tomada de reportes médicos de entidad que atiende al</p>	<p>El estudiante no puede permanecer quieto por mucho tiempo en su salón de clase, realiza las actividades de pie no le gusta estar sentado, juega mucho en el piso y debajo de las mesas, se sale constantemente del salón, le cuesta iniciar y</p>

<p>estudiante. (Entidad oficial que presta servicios de salud, se reserva el nombre oficial). 2015. (con previa autorización para uso pedagógico y de la investigación)</p>	<p>terminar las actividades, realiza un juego constante y repetitivo con las manos, no realiza contacto visual al hablar, presenta algunos problemas de pronunciación, en ocasiones es brusco con sus compañeros, pierde con facilidad sus objetos personales. Vive con la mamá y el hermano, pero quien cuida de él es su abuela, sus padres están separados, comparten muy poco tiempo con el estudiante debido a que trabajan todo el día, no se ha logrado un acompañamiento terapéutico extraescolar para el niño por parte de sus padres, lo que genera un desconocimiento de recomendaciones de especialistas que pueden ser útiles en el espacio escolar y que ayudarían a conocer más al estudiante para saber cómo acompañar los procesos de aprendizaje en el aula.</p>
---	--

**Tabla 5: Diagnóstico estudiante 4.**

<b>Estudiante 4: 6 Años Grado Transición</b>	
<b>Diagnóstico de Salud</b>	<b>Observación y Dialogo con la maestra</b>
<p>Otitis crónica progresiva pérdida auditiva oído izquierdo, con posible</p>	<p>Es una estudiante muy tranquila en ocasiones muy quieta y silenciosa, realiza de forma</p>

<p>afectación oído derecho.</p> <p>Información tomada de reportes médicos de entidad que atiende al estudiante. (Entidad oficial que presta servicios de salud, se reserva el nombre oficial). 2017. (con previa autorización para uso pedagógico y de la investigación)</p>	<p>adecuada las actividades y en los tiempos esperados, presenta algunos problemas de pronunciación, hay momentos en la clase en donde usa un tono de voz fuerte que pareciera que gritara pero en otros momentos usa un tono de voz muy bajo que es difícil comprender lo que desea comunicar, algunas veces se requiere repetirle la instrucción cerca de ella, darle ejemplos o guiarla para que inicie las actividades, se ausenta frecuentemente de clase por intervenciones y citas médicas que debe cumplir.</p> <p>Desde muy pequeña ha estado al cuidado de su abuela materna quien tiene la custodia de la niña. Los padres nunca han estado en la crianza de la niña, no conoció a su padre, la madre conformó otra familia.</p> <p>Asiste a terapias de fonoaudiología y terapia ocupacional una vez por semana su abuela acompaña y realiza un buen proceso extraescolar con la niña con lo que respecta a salud.</p>
--	--

**Tabla 6: Diagnóstico estudiante 5.**

<b>Estudiante 5: 6 Años Grado Transición</b>	
<b>Diagnóstico de Salud</b>	<b>Observación y Dialogo con la maestra</b>
<p>Déficit de atención con hiperactividad</p> <p>Información tomada de reportes médicos de entidad que atiende al estudiante. (Entidad oficial que presta servicios de salud, se reserva el nombre oficial). 2016. (con previa autorización para uso pedagógico y de la investigación)</p>	<p>El estudiante se muestra muy inquieto en el salón de clase, molesta a sus compañeros y en ocasiones les pega, no inicia ni termina las actividades propuestas en clase, se le dificulta seguir instrucciones por lo que es necesario repetirle varias veces las cosas, no controla con facilidad sus impulsos por lo que grita, salta, llora inesperadamente, presenta problemas de pronunciación, algunas veces habla muy rápido y en ocasiones no se le entiende lo que desea comunicar, se distrae con mucha facilidad, presenta algunos comportamientos inadecuados en el salón de clase como eructar, escupir o pone sus dedos en la nariz.</p> <p>El niño vive con su mamá en la casa de su abuelo, una tía materna y el abuelo comparten la crianza e intervienen en los aspectos del niño, además ellos son quienes comparten cuidados y custodia económica, se evidencia variadas y</p>

	<p>diferentes pautas de crianza por parte de los miembros de la casa con el niño, en ocasiones se contradicen frente a las normas y cuando alguno le llama la atención busca apoyo y refugio en los demás miembros de la casa, no le gusta cumplir con las normas y genera muchas pataletas y llora cuando no se hace lo que él desea.</p>
--	--

## **Familias**

Las familias de los estudiantes de la Escuela Normalista pertenecen a los estratos 1, 2 y 3. En cuatro de las cinco familias caracterizadas, los padres tienen formación profesional, de los cinco niños, dos hacen parte de una familia conformada por mamá y papá, otros dos estudiantes provienen de familias monoparentales conformadas por madres cabezas de familia, y están al cuidado de tíos, abuelos, hermanos mayores, quienes apoyan el cuidado de los niños mientras las madres trabajan. Uno de los estudiantes está a cargo de sus abuelos maternos.

## **Descripción de la valoración inicial de aprendizaje con relación a los procesos de lectura escritura y oralidad de los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo, de primera infancia basadas en rutinas de pensamiento.**

Las siguientes actividades permitieron hacer una valoración de aprendizaje de los estudiantes y reconocer cómo estaban sus habilidades y potencialidades, estas valoraciones fueron de gran importancia y ayudaron como insumo para la realización de ajustes en el aula y para que el maestro ampliara el reconocimiento de habilidades y necesidades de su estudiante, logrando así poder plantear ajustes a nivel metodológico y evaluativo.

## 1. Actividad tienda escolar, Guzmán, Ghitis y Ruíz (2018)

Esta actividad consistió en reunir una gran variedad de empaques de productos del mercado, como por ejemplo dulces, elementos de aseo, alimentos, etiquetas del refrigerio, entre otros, con la finalidad de que los niños reconocieran las etiquetas, las mencionaran, intentaran e hicieran el ejercicio de escritura de estas. En esta actividad, el estudiante 1 se mostró como un niño muy selectivo para hablar, evidenciándose que por momentos quería hablar, pero en otros no se logró que hablara, además, expreso muy pocas palabras que fueron de difícil comprensión por su pronunciación y tono de la voz, en la actividad de la tienda se encontró que reconocía etiquetas y elementos, pero fue muy difícil la comprensión y la interacción con el niño, cuando se le pregunto por una etiqueta que llamó su atención, la respuesta del niño fue:

- “ummm icooo paaa come ummmm”.

El niño no participa de la actividad por su propia iniciativa, se aísla y se ubica en un rincón del salón, se requiere traerlo de la mano, preguntarle, involucrarlo, porque no lo hace por su propia voluntad, cuando no quiere responder algo simplemente se queda callado, en diálogo con la maestra, ella informa que el niño no se integra a las actividades, no habla con sus compañeros y no le gusta salir al descanso, cuando lo hace, se evidencia que él no comparte con ningún niño, presenta un juego imaginario y egocéntrico que se evidencia cuando busca estar solo, donde no hay gente ni ruido.

En el estudiante 3 encontramos que le cuesta seguir instrucciones, realiza muy poco y a veces ningún tipo de contacto visual cuando habla, en esta actividad identificó algunas etiquetas y las asoció con cosas que había comido, pero en un momento empezó a hablar de cosas que no tenían relación con la actividad, cosas de su casa, juegos que realizaba con su hermano y perdió



la concentración y conexión de la actividad. Por ejemplo, al preguntarle de qué era la etiqueta, respondió:

1. “Mi hermano me pegó con la pelota, mi mamá se puso brava y yo llore mucho...” Fue necesario centrar al estudiante varias veces en la actividad, pedirle que piense en lo que se le está preguntando y que no respondiera impulsivamente.

El estudiante 2 cuenta con buena expresión oral, habla de lo que se le pregunta y lo relaciona con cosas de su vida, hace muchas preguntas, en ocasiones el hablar tanto interfiere en el desarrollo de sus actividades escolares y en la de sus compañeros, se demora bastante tiempo desarrollando una actividad. Cuando se realiza lectura en voz alta, interrumpe con frecuencia, se presume que dentro de sus prácticas familiares nunca se le pide al niño que invente o narre historias, tampoco se le permite hablar delante de otros ni realizan actividades como bailar, cantar, dramatizar, hacer trovas o refranes, pero se observa a un niño con muchas habilidades a nivel oral, su discurso es claro y coherente logrando hacer relaciones e inferir situaciones de la vida.

El estudiante 2 fue quien logró identificar la mayoría de las etiquetas, nombrándolas correctamente y diciendo su uso, asocio la actividad cuando sale de compras con su mamá, manifiesta que ella no le compraba cosas que él pide en el supermercado como dulces, mencionó una vez que su hermano se portó mal en el supermercado y se puso a llorar, entre otras experiencias de su vida.

La estudiante 4 es una niña que se muestra introvertida y tímida, no habla mucho y se queda sentada, después de un rato decide hablar y para que participe de una actividad hay que motivarla e involucrarla porque le cuesta un poco hacerlo por su propia iniciativa, su tono de voz

a veces es muy bajo, pero en ocasiones muy alto (gritos), habla muy poco, solo lo que se le pregunte y no amplía sus respuestas. En la actividad de la tienda logró reconocer etiquetas, pero tenía pena de participar y fue una de las que poco participó. Se observa alguna dificultad en la dicción de algunas palabras.

El estudiante 5 es un niño al que se le dificulta permanecer quieto o sentado, interrumpe constantemente a la docente y compañeros durante las explicaciones, no tiene mucha conciencia frente al respeto de turnos en la comunicación, habla de cosas que no tienen relación con el tema, responde las preguntas que se le formulan con otras cosas que no corresponden o que no tienen relación con el tema, es brusco con sus compañeros.

En la actividad tomó todas las etiquetas, las desordenó, tiro unas al suelo, no tenía un orden y le costó mucho trabajo relacionar esta actividad con cosas de su vida cotidiana, solamente reconoció tres etiquetas de veinte.

*Ver Anexo 1 Actividad de La tienda con los niños. Fuente: archivo de la investigación.*

## **2. Portadores de texto, Guzmán, Ghitis y Ruíz (2018)**

Para esta actividad, la docente de apoyo pedagógico dispuso de una serie de portadores de texto como el cuento, libro de lectura, revista, periódico, entre otros, buscando que los estudiantes los identificaran, logrando que realizaran inferencias, predicciones y organizaran sus ideas con relación a lo que pensaban y observaban en ellos a partir de imágenes o alguna palabra.

En esta actividad, el estudiante 1 solo quiso hablar de un portador de texto en especial, el cuento, rechazando los demás; esto se puede asociar a que dentro de las prácticas familiares de él encontramos que realizan lectura de cuentos, historias, anécdotas, varias veces por semana, además de realizar juegos, rimas, adivinanzas canciones y finalmente, diálogo permanente. Su

mamá, desde el inicio se ha mostrado muy inquieta y comprometida por fortalecer los procesos de oralidad en su hijo teniendo en cuenta su diagnóstico y recomendaciones recibidas por terapeutas y docentes.

Por su parte, el estudiante 3 contestaba cosas que no tenían relación con lo que se le preguntaba, no diferenció los portadores de texto, se le dificultó inferir posibles situaciones de una imagen, expresó que todos los portadores sirven para leer. Al analizar la caracterización familiar se puede evidenciar que dentro de las prácticas familiares que involucran leer cuentos, historias, anécdotas, juegos, adivinanzas, entre otras, son realizadas una vez al mes, y actividades como cantar, dramatizar, coplas no las realizan nunca en casa.

En dialogo con la maestra titular del estudiante, manifestó que, dentro de una actividad, el estudiante 3 participa sin escuchar a sus compañeros, los interrumpe, cuando se le pregunta algo responde cosas que no tienen relación.

El estudiante 2 fue el que más identificó y les dio un significado a los portadores de texto, mencionó que el cuento era para hacer dormir a los niños, al preguntarle ¿por qué lo relacionaba con dormir?, respondió que en su casa le leen antes de dormir; dentro de las prácticas de casa semanalmente hacen lectura de cuentos. Manifestó también que en el periódico aparecen noticias y deportes y que hay alguien de su casa al que le gusta leer el periódico, su abuelo, dijo que en el libro había historias para que leyeran los grandes y asoció esto a que su mamá tiene libros, mencionó que en las revistas aparecían fotos de personas. Este niño tiene muy buenas habilidades en su expresión oral, un ejemplo de esto es que él siempre quiere participar dando buenas respuestas y las asocia con aspectos de su vida, pero requiere trabajar en ellas para darles un momento, un lugar y un sentido y no todo el tiempo estar hablando, el niño muestra un deseo

constante de participar y decir lo que piensa así estén hablando sus compañeros o no se le esté preguntando directamente a él.

En esta actividad, la estudiante 4 solo reconoció el cuento y lo asoció a prácticas de su maestra al leer cuentos en clase, en los otros portadores de texto manifestó que sirven para leer. Se observa que dentro de las prácticas de familia en los elementos que hacen referencia a la oralidad como lo son diálogo con la niña, leer cuentos, inventar historias, realizar juegos, actividades de canto, dramatización, son realizadas semanalmente y algunas de ellas diariamente, a pesar de tener buenas dinámicas en casa que fortalezcan la oralidad se observa que, en el contexto escolar, la niña se limita mucho en su participación y en sus respuestas se evidencia que no organiza de forma adecuada sus ideas, contestando con cosas que no tienen relación a lo preguntado.

El estudiante 5 en la mayoría de las respuestas dijo: “no sé”, el solo quería hablar del cuento y cuando habla de las imágenes no es muy coherente con sus respuestas, hablando de cosas que no tienen que ver con el contexto y con lo que busca representar la imagen. Él quiere ser siempre el primero en todas las actividades, responder antes que todos sin dársele la palabra y cuando no se realizan las cosas como él quiere o no se le da la palabra, se molesta y llora, evidenciándose en pataletas y salidas del salón de clase. Dentro de las prácticas y dinámicas de casa en su familia marcaron en la casilla nunca realizan actividades como bailar, cantar, dramatizar, rimas, trabalenguas, adivinanzas; el resto de las prácticas de dialogo como lectura de cuentos, inventar historias las realizan una vez por semana.

***Ver Anexo 2 Actividad de portadores de texto. Fuente: archivo de la investigación.***

Después del análisis de cada estudiante y del desarrollo de cada experiencia, se puede observar que a los niños les llama mucho la atención participar y realizar actividades poco comunes en su salón de clase, además las preguntas y rutinas de pensamiento permitieron observar habilidades que no se pueden percibir tan fácilmente en el momento que realizan guías, dictados, actividades de memoria; se evidenció que todos estos elementos y preguntas que apoyan su pensamiento les permiten dar mejores respuestas relacionadas al aprendizaje; se encontró que la oralidad es uno de los procesos en los que más se requiere revisar y proponer nuevas estrategias, pues los niños no respetan el turno para tomar la palabra dentro de la comunicación, que al preguntarles sobre algo específico contestan cosas que no tienen relación, y se puede observar un escaso vocabulario con relación a su organización de ideas y expresión. Guzmán (2014) menciona cuando cita a Kaufman (1994) que, “la riqueza en el vocabulario no solo es un indicador del buen desarrollo del lenguaje, sino que además cristaliza la inteligencia, la capacidad de aprender y la capacidad del pensamiento abstracto” (p.43).

A continuación, se presentará los resultados de la caracterización realizada a las familias de estos estudiantes con relación a los procesos de lectura, escritura y oralidad y cómo el fortalecimiento de éstos en casa favorece procesos de desarrollo en los niños, esta información fue analizada con ayuda de los instrumentos propuestos por Guzmán, Chocontá y Gonzáles, (2017), para el proceso de caracterización de las familias en la investigación.

***Ver Anexo 3 Instrumento caracterización de familia. Fuente: archivo de la investigación.***

Existen prácticas importantes en casa que ayudan al fortalecimiento de la oralidad y que requieren ser trabajadas con más rigurosidad y constancia por parte de las familias. Los niños de familias en las que se les incentiva a participar en las conversaciones de manera activa, como lo

señala Guzmán, (2014), tienen más nivel de vocabulario que aquellos niños que en su familia tienen más un papel de escucha que de hablante, aquellos que están acostumbrados a recibir órdenes e instrucciones.

Como aspecto importante, dentro del análisis encontramos que a tres de los niños les permiten que hablen delante de otros, a uno de ellos semanalmente interactúa con otras personas mientras que a uno de ellos nunca le permiten hablar delante de otros. Para Montserrat, (2004) la adquisición del lenguaje es social y, “por lo tanto, enseñar lengua es enseñar a comunicarse en las distintas situaciones en las que se puede encontrar el hablante” (p. 47), entendida la oralidad como esa situación social que se realiza en diferentes contextos y situaciones, que esta mediada por la interacción, se requiere que a nivel familiar se generen espacios y situaciones que la fortalezcan y en donde los niños se vean expuestos al uso de la misma, con miembros de su familia y a su vez en situaciones de la vida cotidiana con otras personas.

De los cinco niños, a uno de ellos le piden diariamente que invente o narre historias y le escuchan con atención, a dos les piden que realice este ejercicio semanalmente, a uno de ellos una vez al mes y con un estudiante nunca realizan este ejercicio. A dos estudiantes les cuentan cuentos, historias, anécdotas diariamente, a los otros dos estudiantes semanalmente y finalmente a uno de ellos una vez al mes. Los padres pueden promover de muchas maneras el alfabetismo de los niños: asistiendo a librerías y bibliotecas, compartiendo y conversando sobre programas educativos de televisión. Senechal, LeFevre, & Hudson, 1996, citado por, (Flórez, Restrepo y Schwannenflugel, 2009, p.84)

Las cinco familias coinciden en que una vez por semana o una vez al mes realizan juegos de mesa, competencias, juegos de equipo, donde los niños se expresan con tranquilidad. En tres

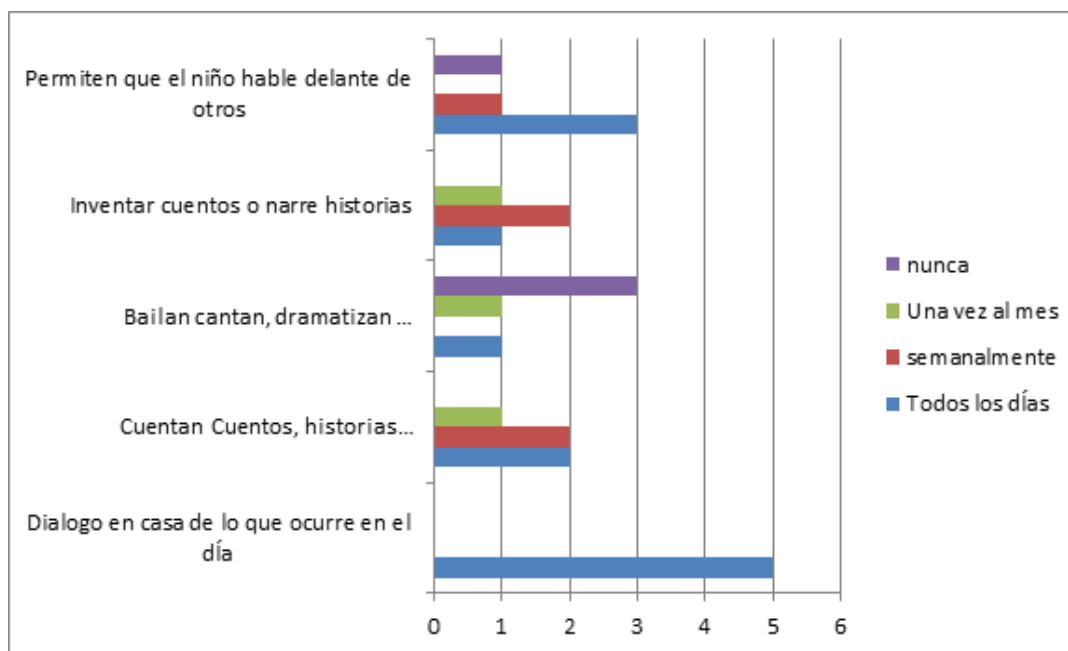
de las cinco familias no realizan nunca actividades como cantar, bailar, dramatizaciones, coplas y refranes, una familia realiza esta actividad una vez al mes y otra familia no realiza este tipo de actividades con su hijo en casa. En este sentido, “promover el compromiso familiar en el desarrollo alfabético de los niños debe ser una meta de cualquier profesor de preescolar”. (Flórez, Restrepo y Schwannenflugel, 2009, p.84). Se debe reconocer la importancia y la influencia de las prácticas adecuadas en el alfabetismo emergente de los niños, demostrando que los estudiantes obtienen mejores resultados en sus actividades escolares cuando existen prácticas de lectura y expresión en sus hogares.

A continuación, se muestra una revisión en las prácticas de familia relacionadas a la oralidad, lectura y escritura, Guzmán, Chocontá, Gonzáles (2017), lo que permite reunir un diagnóstico más completo de los estudiantes, todo con el fin de socializar con las maestras estos hallazgos y brindarles herramientas para empezar a realizar el plan individual de ajustes razonables para estos estudiantes.

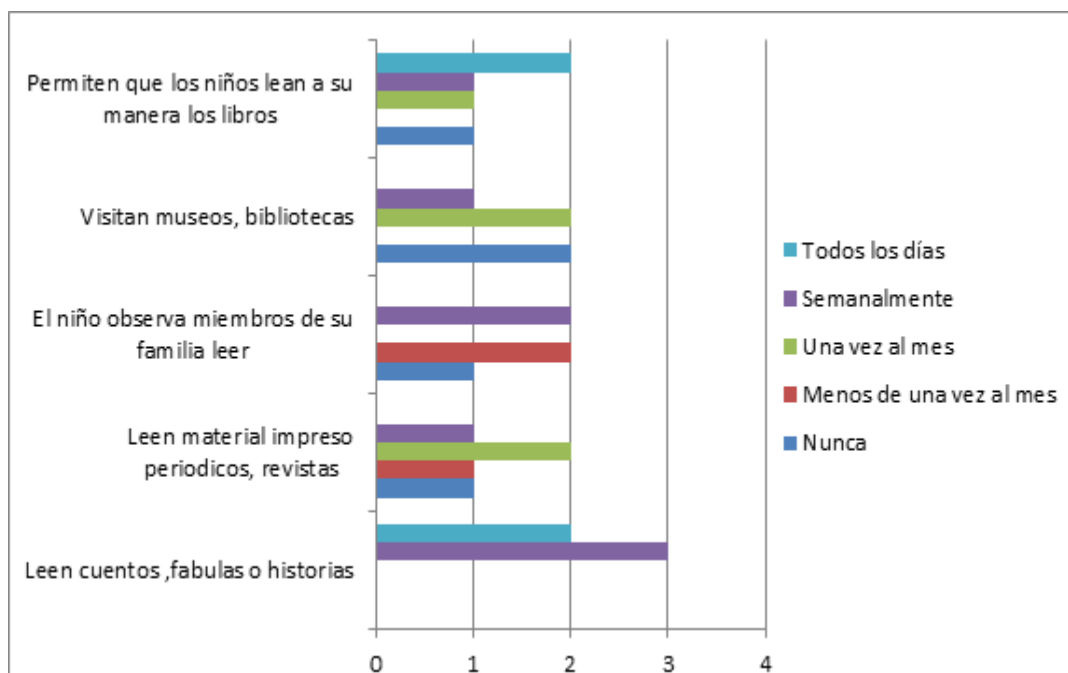
#### **Figuras de caracterización de familia <sup>4</sup>** (Guzmán, Chocontá Gonzáles, 2017)

---

<sup>4</sup>. El instrumento utilizado para la caracterización fue diseñado por Guzmán, Chocontá y González (2017), para el grupo de investigación de primera infancia y desarrollado por cada maestra en su Institución educativa.

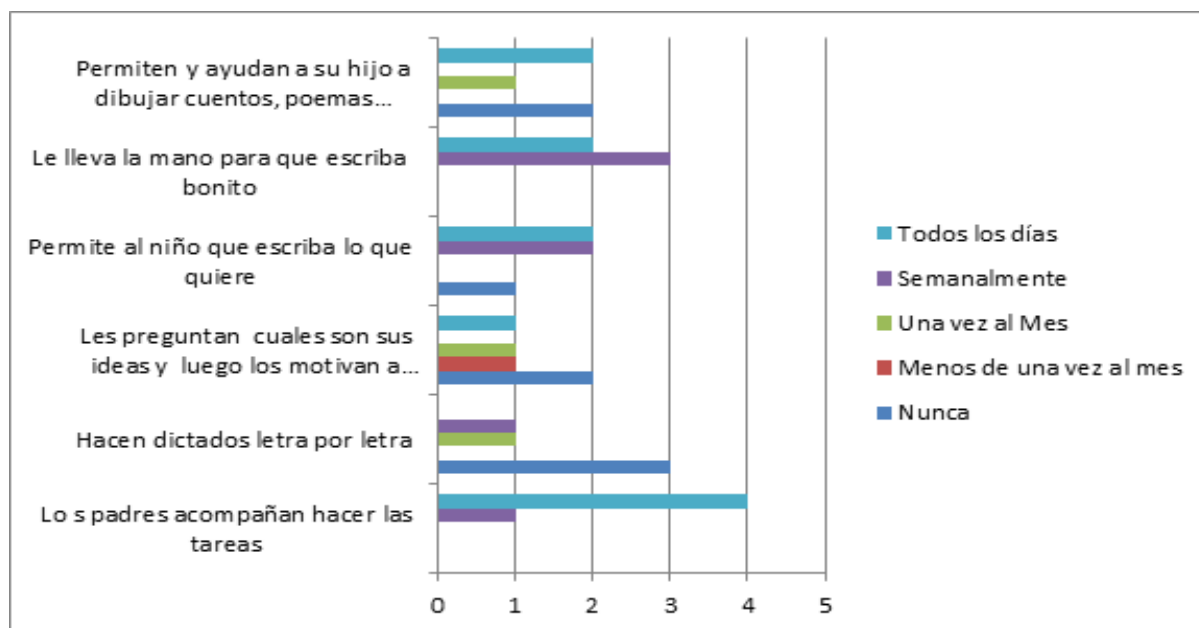


**Figura 2 Instrumento caracterización de familia, oralidad. Fuente: archivo de la investigación.**



**Figura 3 Instrumento caracterización de familia, Lectura. Fuente: archivo de la investigación.**





**Figura 4 Instrumento caracterización de familia, Escritura. Fuente: archivo de la investigación.**

Es importante mencionar que de la caracterización que inicia con el diagnóstico de la entidad prestadora de salud EPS, junto con las observaciones de los maestros, con la caracterización y diálogos que se hace con familia y finalmente con las valoraciones de aprendizaje de los estudiantes basadas en rutinas de pensamiento, que fueron realizadas por la docente de apoyo pedagógico, se triangula esta información en una tabla y de ahí sale el perfil del estudiante que es el que se usará de insumo para realizar los ajustes razonables de lo metodológico y evaluativo por parte de los docentes y el docente de apoyo pedagógico, y es lo que le permitirá al docente tener un conocimiento más amplio de las habilidades y potencialidades del estudiante con relación a su aprendizaje y socialización en comunidad.

**Tabla 7: Tabla de triangulación de la información.**

Datos Generales del Estudiante	
Diagnóstico entidad prestadora de salud EPS	
Observaciones del docente	
Dialogo y caracterización de familias	
Valoración Pedagógica	
Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	

**3.3.2. Nuevo planteamiento de la pregunta de investigación.**

A continuación, se presenta la tabla 8 cuya finalidad tiene dar a conocer al lector la transformación de la pregunta con relación a la primera fase de investigación, y los ajustes que se le realizaron a la misma al no observar las condiciones necesarias en el contexto escolar para realizarla, por ese motivo se plantea una nueva pregunta de investigación ajustada al contexto y a las necesidades reales educativas encontradas en la fase de diagnóstico.

**Tabla 8: Nuevo planteamiento de la pregunta de investigación**

	¿Qué pensaba antes?	¿Qué pienso ahora?	¿Qué cambio?
Pregunta	<p>¿Cómo el desarrollo de una estrategia que fortalece la oralidad, basado en el marco de a EpC, incide en la alfabetización inicial de niños con NEE?</p> <p>La pregunta inicial estaba planteada para empezar a realizar ajustes razonables, flexibilización curricular y evaluativa para los estudiantes con NEE del ciclo inicial, pero al no encontrar las condiciones necesarias para realizarla se requirió devolverse a la fase de sensibilización y reconocimiento de la educación inclusiva al interior de la Escuela, lo que permitió tener una pregunta más</p>	<p>¿De qué maneras la transformación en la práctica de un docente de apoyo pedagógico aporta a la educación inclusiva en una Escuela Normal de Bogotá?</p>	<p>Desde la primera pregunta hasta la versión final de la misma, no ha cambiado el interés de demostrar cómo se evidencia y como son las prácticas educativas de una docente de apoyo pedagógico, en el marco de la educación inclusiva en una institución pública, el reconocer y caracterizar la población de primera infancia de NEE de la Escuela Normal me permitió ver la necesidad de aportar a los maestros de aula en los procesos de aprendizaje de los niños y como a través de esas estrategias logran avanzar en sus procesos; mostrando una planeación e intervención más clara frente a las necesidades de los niños y acompañamiento a los maestros.</p>

	ajustada a las necesidades arrojadas por el contexto escolar.		
Objetivo General	Diseñar y desarrollar una estrategia de alfabetización inicial dirigida al fortalecimiento de la oralidad en los niños con NEE de primera infancia de la ENSDMM	Desarrollar procesos de transformación en la práctica de un docente de apoyo pedagógico, que aporten significativamente a la educación inclusiva en una Escuela Normal de Bogotá.	Las necesidades y el contexto de la ENSDMM permitieron ver que se requería un trabajo que involucrara a toda la comunidad educativa y a todos los estudiantes que presentaran NEE independientemente del ciclo o grado en el que se encuentren, que la necesidad de los maestros frente a la capacitación y el brindar herramientas era algo latente y necesario en ese momento

### 3.4. Análisis del contexto

La Escuela Normal fue fundada en 1950 y desde ese momento ha venido teniendo una serie de transformaciones para lograr ser lo que es hoy en día, una institución acreditada en condiciones de alta calidad por el MEN y la SED. En el país hay 137 Escuelas Normales Superiores, de las cuales 128 son de carácter oficial y nueve de carácter privado, siendo la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori la única oficial en la ciudad de Bogotá. Una Escuela Normal se reconoce porque su naturaleza es la formación de maestros para educación preescolar, básica

primaria y especialmente para las poblaciones que se desarrollan a nivel rural y zonas marginales. (Baracaldo, 2007 p. 34-45).

Este requerimiento lo cumple la Escuela Normal con la implementación de un ciclo de formación complementario, el cual se cursa después de terminar la básica secundaria en cuatro semestres profundizando en asignaturas de pedagogía y realizando prácticas pedagógicas en los grados de preescolar, primaria, ruralidad y población vulnerable.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Normal se denomina “Formando maestros y maestras para la infancia”. El enfoque pedagógico “la problematización de la enseñanza”, donde sus máximos representantes son Gilles Deleuze, John Dewey y Michael Foucault, el cual pretende direccionar a los estudiantes a la reflexión permanente de los acontecimientos que surgen en su contexto a nivel social, desarrollando estos tres procesos: pensar, conocer y aprender.

El calendario es A, jornada completa y con población mixta, divididos en ciclo inicial preescolar, ciclo básico que corresponde a la básica primaria, ciclo intermedio básica secundaria, ciclo complementario que son los grados novenos, decimo y once, finalmente el ciclo de formación complementaria profesional compuesto por cuatro semestres que involucran un componente y práctica pedagógicas. El título que otorga la Escuela a sus estudiantes es, Bachiller Académico con profundización en Educación y Pedagogía para los estudiantes que se gradúan en 11° y el de Normalista Superior para quienes continúan sus cuatro semestres de formación.

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, está ubicada al Sur oriente de Bogotá; sede A en la Calle 14 sur No. 14 – 20 Restrepo, sede B en la Calle 10 Sur N° 13-27 Ciudad Berna en la localidad 15 de Antonio Nariño, la sede A se encuentra rodeada por la ronda

del río Fucha que es una zona de recreación donde la gente camina por la zona verde y realizan ejercicio. Sin embargo, es una zona que genera problemas ambientales, debido a que la gente arroja basura al río Fucha, evidenciándose malos olores y en ocasiones algunos animales como ratones y culebras pequeñas logran entrar a la institución.

Otra Situación que se presenta es el tema de los habitantes de calle, últimamente muchos de ellos han empezado a generar “cambuches” y vivienda alrededor del río, generando un poco de inseguridad y una alerta por posible expendio y consumo de sustancias psicoactivas que ponen en alto riesgo a nuestra población adolescente; a parte de estas situaciones ambientales y socioculturales se le suma junto al colegio una casa dedicada al reciclaje y en donde hacen quemas que generan humos que se alcanzan a percibir desde la institución, generando en las personas que hacen parte de la Escuela molestias en ojos y vías respiratorias.

Los estudiantes que asisten a la institución, pertenecen a las diferentes localidades de la ciudad de Bogotá y en ocasiones de municipios aledaños, teniendo así gran variedad de estudiantes que en ocasiones deben someterse a largos y dispendiosos desplazamientos para llegar a la institución por su deseo de formarse como normalistas superiores, pues al ser la única Escuela Normal de Bogotá de carácter público, debe recibir a todos los niños que dentro de su proyecto de vida este ser maestro, sin priorizar a los integrantes de la localidad a la que pertenece el colegio, esta situación genera que cada año exista una alta demanda de personas que desean ingresar y que el número de alumnos por salón sea de igual forma alto.

Las familias que hacen parte de la comunidad educativa de la Escuela Normal son de estratos bajos (1, 2) y medio (3), en una caracterización realizada en el 2016 por la escuela normal se encontró que gran parte de los padres tienen niveles profesionales educativos

superiores y cuentan con estabilidad laboral, de igual forma se encontró que un buen número de estudiantes son hijos de maestros y egresados de la institución.

Los documentos institucionales mencionan que las Escuelas Normales tienen como característica esencial ser establecimientos con alta exigencia académica; a pesar de que es en los últimos semestres es donde se desarrollan y exploran las cualidades y exigencias para ser maestro de primera infancia, desde primaria se realizan ejercicios que implican reflexión y compromiso frente a los fenómenos sociales.

“La Escuela está comprometida con la formación integral de maestras y maestros con pensamiento crítico, investigativo, capaces de actuar y transformar responsable y creativamente su contexto educativo con calidad y pertinencia. Nuestros Bachilleres y Normalistas son personas formadas para la convivencia ética y ecológicamente responsables, comprometidos con los derechos y las capacidades humanas” (Perfil del estudiante ENSDMM).

Es de gran importancia resaltar que a nivel institucional la Escuela Normal cuenta con una serie de actividades, dentro de ellas, convenios que realiza con universidades encargadas de realizar prácticas pedagógicas con unos propósitos claros; hay estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes acompañan los ciclos de primera infancia; la Universidad de la Salle encargada de generar una práctica con estudiantes de licenciatura en inglés, quienes son los encargados de orientar este idioma en toda la primaria; la Universidad Manuela Beltrán tiene una práctica dirigida a talleres de cuidado personal y se encarga de la enfermería; otro espacio de gran importancia es la práctica interna de los normalistas superiores, quienes los días viernes asumen un bloque de clase previa planeación y generar una intervención significativa y reflexiva.

### 3.5. Categorías de análisis

**Tabla 9: Categorías de Análisis**

Pregunta de Investigación	Objetivo General	Objetivos específicos
<p>¿De qué maneras la transformación en la práctica de un docente de apoyo pedagógico aporta a la educación inclusiva en una Escuela Normal de Bogotá?</p>	<p>Desarrollar procesos de transformación en la práctica de un docente de apoyo pedagógico, que aporten significativamente a la educación inclusiva en una Escuela Normal de Bogotá.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar la población con discapacidad de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.</li> <li>2. Diseñar una estrategia de sensibilización que convoque a toda la comunidad educativa en la formación y reconocimiento de la atención a la población con discapacidad.</li> <li>3. Analizar la ruta de inclusión sugerida en el marco normativo legal y contrastarla con la realidad educativa en una Escuela Normal de Bogotá.</li> </ol>
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	
	Marco Normativo Legal	



<b>Educación Inclusiva</b>	Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)
<b>Prácticas de Docente de Apoyo Pedagógico</b>	Planeación de una docente de apoyo pedagógico
	Interdisciplinariedad

### 3.5.1. Educación Inclusiva

Esta categoría fue la base para la transformación de las prácticas educativas del docente de apoyo pedagógico, y permitió tener fundamentos claros frente a lo propuesto por los documentos y políticas, todo esto con el fin de plantear estrategias que fundamentaran y le dieran un sentido más claro y reflexivo a la docente de apoyo. De esta categoría se desprenden dos subcategorías que han sido muy recientes en el campo de la educación inclusiva; los PIAR y el DUA, pensados como herramientas significativas para que los maestros las usen dentro de sus prácticas pedagógicas y permitan responder de una forma más adecuada y pertinente a las realidades educativas de los estudiantes que requieren ajustes en lo educativo para generar procesos de aprendizaje.

### 3.5.2. Prácticas educativas del docente de apoyo pedagógico

Esta categoría surge después de realizar un análisis de cómo deberían ser las prácticas educativas de un docente de apoyo pedagógico, con base a las políticas públicas de inclusión y a sus funciones y propósitos, buscando describir los elementos que hacen parte de ella para que pueda ser vista como un ejercicio más pensado, organizado, planeado y reflexivo, buscando así

alcanzar el propósito del objetivo general frente a la transformación de las prácticas. De esta categoría se desprenden dos subcategorías, una es la planeación, la cual fue pensada desde las fuerzas culturales según Ron Richhart (2011) y la otra es la interdisciplinariedad, que existe en este tipo de profesional al tener que compartir y generar saberes junto con otros profesionales de otras áreas, pensando en un bien común, esta planeación ha permitido al docente de apoyo pedagógico organizarse y generar propuestas más acordes a sus funciones para la comunidad educativa.

### **3.6. Instrumentos**

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), el investigador cualitativo hace uso de diferentes técnicas para recolectar los datos, tales como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades (p.9).

Los instrumentos utilizados para la investigación fueron, diarios de campo, encuestas de percepción por parte de los docentes, matrices de análisis de la información, entrevistas, rutinas de pensamiento, planeaciones, entre otros. En el transcurso de la investigación se realizaron cuatro ciclos de reflexión que respondían a las fases de planear, implementar, observar y reflexionar, que permitieron ver los cambios que se realizaron en la práctica y en la ejecución de las diferentes fases de la estrategia. (Ver capítulo de ciclos de reflexión).

***Ver Anexo 4 Instrumentos utilizados para la recolección de datos. Fuente: archivo de la investigación.***

Otro elemento de gran importancia dentro de la investigación acción para el maestro es la recolección de información que demuestren que lo que se hace evidente en su diario de campo se puede vivenciar en las actividades propuestas para la comunidad educativa, el registro y muestras de las actividades que hacen visible la necesidad de mejorar en las prácticas, puede contrastar su pensamiento y reflexión con los resultados y trabajos que observa, todo esto con el único fin de identificar y mejorar en aquellos aspectos que puedan afectar su práctica educativa.

Finalmente, la investigación de los procesos que se desarrollan dentro de la práctica educativa son permanentes, siempre existirán elementos sobre los que se requiera pensar, reflexionar y buscar cómo mejorar, por tal motivo éste no debe ser momentáneo en la vida del maestro, los retos y nuevas formas de enseñanza cada día evolucionan y requieren de un maestro dispuesto a replantear sus prácticas y a mejorarlas cada día.

El docente reflexiona críticamente sobre un elemento de su práctica en la acción misma de ella, con la intención de analizarla a profundidad, para descubrir su estructura y funcionamiento y, con base en los resultados, transformarla positivamente, de manera que sus destinatarios, los estudiantes, logren niveles superiores de aprendizaje. (Bernardo, 2009, p.106).

Como docente de apoyo pedagógico, dentro de una institución educativa distrital que realiza apoyo a los procesos de inclusión, se ha requerido de un análisis de la práctica y un planteamiento de cuál sería la mejor forma de realizar el trabajo y abordar a los estudiantes, aportando a sus procesos de aprendizaje, sin que esto les implique un trabajo extra fuera del aula, basado en guías y reforzamiento de una necesidad puntual observada, es por eso que se plantea una ruta real basada en el contexto y en las necesidades, apoyada de la ruta ideal propuesta por los lineamientos legales.

### **Fases de la estrategia “ruta real de inclusión”**

1. La docente de apoyo pedagógico inicio su investigación en el ciclo inicial, debido a que hace parte del grupo de estudiantes de la maestría de primera infancia, en este ciclo se logra una caracterización y una realización de valoraciones a los estudiantes con diagnósticos, con el fin de generar los ajustes razonables como lo propone el decreto 1421 del 2017 en los salones de los maestros titulares, pero en dicho trabajo se observó que algunos elementos que deberían existir relacionados a actitudes y conocimientos básicos de educación inclusiva no existían; por eso se determina empezar a generar acciones que involucraran a toda la comunidad educativa y que permitiera generar un pensamiento más inclusivo y flexible frente a estos estudiantes.
2. Se realizó una caracterización de toda la población con discapacidad y con diagnósticos de salud de toda la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, este trabajo inicio en preescolar, pero se realizó en todos los ciclos y jornadas, realizando una atención personalizada a estos estudiantes y familias.
3. Se pensó en una estrategia de sensibilización y capacitación que convocara a toda la comunidad educativa, logrando realizar dos foros de diversidad en la escuela, en la formación y reconocimiento de la atención a la población con discapacidad.
4. Analizar la ruta de inclusión sugerida en el marco normativo legal y contrastarla con la realidad educativa en una Escuela Normal de Bogotá, generando una ruta de atención para los estudiantes basada en las necesidades reales de la escuela y que aclare un poco el debido proceso con los estudiantes desde el momento de ingresar a la institución.

5. Se logró hacer un ajuste a las prácticas educativas del docente de apoyo pedagógico, logrando encontrar más coherencia y pertinencia con relación a las políticas públicas de inclusión en un contexto educativo.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. Ciclos de Reflexión**

#### **4.1. Ciclo de reflexión 1**

##### **Funciones y propósitos de un docente de apoyo pedagógico en un contexto educativo**

Con el pasar de los años la proyección laboral de un educador especial ha tenido una reconfiguración en sus funciones frente a su práctica, empezando a hacer parte de los establecimientos educativos y dejando un poco de lado las instituciones terapéuticas y fundaciones para convertirse en un agente vital en los procesos de educación inclusiva de un niño con discapacidad o situación específica de salud o aprendizaje. Históricamente, la Educación Especial ha ocupado un espacio paralelo a la escuela regular para hacerse cargo de los alumnos que requieren de apoyos especializados para su aprendizaje. (Manghi et al, 2012, P. 49)

Teniendo en cuenta las políticas públicas de educación inclusiva en Colombia, nace un personal de apoyo pedagógico dentro de las instituciones educativas distritales partiendo de diferentes perfiles vocacionales como educadoras especiales, fonoaudiólogas, trabajadoras sociales, entre otras; esta situación genera un nuevo escenario pedagógico con miras a trabajar con la población con discapacidad, independientemente de la profesión y forma de abordaje que se tenga.

Los referentes sobre los que se fundamentaba la práctica partían de la formación pedagógica adquirida en el pregrado, basándose en los lineamientos y orientaciones pedagógicas generadas por el MEN en el año 2006 para las diferentes discapacidades, además de los libros en los que se encontraban amplias definiciones y categorías de las diferentes situaciones de salud o discapacidad del estudiante, al igual que una propuesta de intervención por dimensiones. Cada docente de apoyo pedagógico crea sus métodos y modelos de atención, en el caso de la docente de apoyo pedagógico se enfocaba a un trabajo personalizado e individual fuera del aula, con una mirada muy terapéutica, buscando trabajar sobre las dificultades del niño y no en explorar las capacidades, comprendiendo que, aunque su condición de discapacidad no va a cambiar, se desarrollan otras habilidades sobre las que se debe trabajar con el estudiante.

La experiencia generada en los ambientes educativos y la Maestría en Pedagogía, permitió tener mayores fundamentos prácticos y tener un análisis de la propuesta teórica frente a la atención de esta población, permitió también, concluir que en las instituciones educativas no es claro el perfil y forma de trabajo de un docente de apoyo pedagógico, considerando que este tipo de personal puede asumir diferentes funciones ajenas a atender las particularidades y necesidades de la población con discapacidad o alteraciones en su desarrollo.

Antes se pensaba que el educador especial tenía como propósito trabajar de forma personalizada e individual con los estudiantes de discapacidad o alteraciones en su desarrollo, buscando “curar” o mejorar dificultades mencionadas por el personal médico, familia y maestros; generando guías de trabajo enfocadas a fortalecer la memoria, atención, concentración, entre otras; atender a las familias y sugerir actividades para la casa con la misma finalidad, es normal encontrarse en la institución comentarios como: “el trabajo de un docente de apoyo pedagógico es fácil, atiende de forma personalizada, y a pesar de eso no se refleja en los niños el

avance o mejoría en los procesos académicos”. La Educación Especial o Diferencial avanzó desde una mirada psicopedagógica clínica, propia del modelo biomédico, hacia una mirada psicopedagógica, pero ahora desde un modelo educativo. (Manghi et al, 2012, p. 49).

Posicionar al docente de apoyo pedagógico en las instituciones no ha sido un trabajo fácil, reconocer sus funciones y propósitos, que no solo están expuestas en un decreto o resolución, sino demostrar que él acompaña los procesos de aprendizaje de los niños y aporta a las propuestas de aula, brindando herramientas y ayudas a través de un trabajo continuo, reflexivo y colaborativo con los docentes de aula para que ellos adopten de forma adecuada los procesos de flexibilización y evaluación para los estudiantes que así lo requieren, entender que ellos no deben y no pueden ser medidos con las mismas condiciones académicas de sus compañeros, porque existe una condición de salud o discapacidad que así lo determina, comprendiendo que ningún niño aprende igual que otro, o tiene las mismas capacidades que otro, por lo tanto la valoración de su aprendizaje debe ser acorde a su proceso, habilidades y potencialidades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta todas las particularidades mencionadas, nació la propuesta de crear una ruta real de atención para los estudiantes que habitan la Escuela Normal y que al mismo tiempo, hacen parte de una población que requiere apoyos y ajustes en sus procesos de aprendizaje de forma justa y pensada, contrastando la propuesta de las políticas públicas de inclusión vigentes y lo que sucede en la cotidianidad de un contexto escolar, con ayuda de ajustes razonables y revisiones a los planes académicos que le permitan a los docentes reconocer que todos los niños aprenden de forma y ritmos diferentes y realizando una transformación en la atención y abordaje a esta población.

La misión que plantea la Educación Inclusiva no es generar espacios de trabajo personalizado con los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo, el gran reto está en generar las condiciones dentro del salón de clase y todos los espacios académicos, permitiéndole al estudiante con compartir y hacer parte de todas las clases interactuando con sus compañeros, sin ningún tipo de exclusión o trabajo diferente fuera del aula.

"El desafío que plantea la Educación Inclusiva, a la sociedad en general y a la escuela en particular, es el respeto a la diversidad, la valoración positiva de la diferencia y la consideración de las mismas para dar respuesta a los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno (Manghi et al, 2012, p. 51)

## **4.2. Ciclo de Reflexión 2**

### **Importancia de la planeación en la práctica educativa de un docente de apoyo pedagógico**

A través de este apartado se da a conocer la reflexión de la docente de apoyo pedagógico de la ENSDMM, frente a la conciencia de los nuevos procesos de educación inclusiva, la enseñanza y formas de aprender en los niños que presentan alguna discapacidad o alteraciones en su desarrollo.

Inicialmente, la docente de apoyo pedagógico se veía enfrentada a diferentes situaciones que surgían de su acompañamiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en muy pocas ocasiones se tomaba un tiempo de análisis, reflexión e investigación sobre estas acciones



para poder reconocerlas y proponer nuevas y mejores estrategias que favorecieran los procesos en los niños y así poder aportar significativamente a las maestras de aula.

A través de la práctica docente y gracias a los elementos brindados en las asignaturas de la Maestría en Pedagogía y especialmente enseñanza para la comprensión, se determinó la incidencia que tiene la forma en que se planean y se muestran las actividades para los niños, demostrando que se obtiene mayor y mejor resultado cuando se genera un ambiente propicio que visibilice el pensamiento en los estudiantes a partir de situaciones que nacen de su cotidianidad.

Uno de los elementos sobre los que el docente de apoyo pedagógico logró actuar, fue proponerse que los acompañamientos y valoraciones de aprendizaje que realiza con sus estudiantes fueran más adecuados y comprensibles. Otro fue planear nuevos y de mejor forma los propósitos del apoyo pedagógico para estos estudiantes, quienes son reconocidos como niños con capacidades diversas y con diferentes habilidades en sus formas de percibir, actuar y pensar frente a las experiencias de aprendizaje propuestas por el maestro. A continuación, se profundizará en estos aspectos sobre los que se encontró incidencia en cómo aprenden los niños con discapacidad o alteraciones en su desarrollo de la ENSDMM.

Lo más importante de reconocer estos aspectos dentro de la planeación, es la capacidad que tiene el docente de apoyo pedagógico, de replantearse retos, generar nuevas y mejores experiencias de aprendizaje que motiven a sus estudiantes, identificando los factores a nivel metodológico y de habilidades que no permiten avanzar a los niños de acuerdo a sus capacidades y potenciales de aprendizaje, pero ¿qué pasaba anteriormente con las planeaciones de la docente de apoyo pedagógico para llegar a esta conclusión? Se limitaba a planear y proponer actividades en guías, que esperaba fueran las más adecuadas, porque las podía asociar

con las edades de los niños; tradicionalmente así se realizaba año tras año en su institución, basándose en el plan académico de la maestra titular para proponer cierto tipo de actividades, con unos desempeños específicos, en un tiempo determinado, en otras palabras, se limitaba a nivelar a los niños en los temas de la clase; debido a que los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo mostraban un ritmo y unos procesos diferentes a los de sus compañeros de grupo, sin detenerse a observar si estos aprendizajes eran comprendidos por los niños y además de eso, si las actividades eran las adecuadas y generaban procesos de pensamiento en ellos.

Este tipo de maestro es el que actúa sin analizar y reflexionar frente a su práctica y se niega a transformarla, planea de cierta forma y propone actividades que “cree” están bien pero no lo comprueba. Flórez, Arias, & Guzmán, (2006), afirman que el maestro ante el vaivén y la poca estabilidad de un marco que guíe su práctica, prefiere seguir enseñando de la misma manera en que siempre lo ha hecho (p.118).

Lastimosamente se vive bajo una presión social donde el mejor maestro es aquel en el que se puede ver mayor cantidad de cuadernos llenos y contenidos vistos, observando en algunos casos que se encuentran en una carrera a contra reloj con sus estudiantes, negándose a realizar actividades creativas para los niños y no se da la oportunidad de reflexionar frente a lo que está enseñando y que éstos reciban retroalimentación de sus procesos de aprendizaje, se puede afirmar que aún es muy fuerte la cultura de los contenidos y no la capacidad de generar habilidades de pensamiento en los estudiantes.

Pero entonces, ¿A dónde debe dirigir su práctica educativa el docente de apoyo pedagógico? Él, debería reflexionar al finalizar cada una de sus valoraciones e intervenciones pedagógicas, crear un diario de campo con anotaciones y anécdotas de vivencias con sus

estudiantes y actividades de aprendizaje, de allí el docente puede observar y comprender que, en su grupo de niños, su planeación y experiencia de aprendizaje para una actividad se divide en simultáneas formas de pensar y percibir las cosas. Los niños con discapacidad o alteraciones en su desarrollo responden y actúan diferente frente a lo que se les propone dentro de la clase. ¿Es normal sentir que el propósito de aprendizaje no dio resultado?, ¿qué muchos niños no lograron alcanzar aquellos aprendizajes que tanto espera el docente lograr?; veamos que nos dicen frente a este tema, Flórez, Arias, & Guzmán, (2006)

Un buen proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier dominio del saber dinamizado por los maestros, debe entrelazar como mínimo cuatro aspectos: una actitud comprometida y creativa frente a lo que se enseña y hacia los aprendices, una suficiencia en el conocimiento de la materia que le corresponde enseñar, un conocimiento sobre lo que los estudiantes previamente sienten y saben acerca del tema, y un conocimiento sobre las estrategias pedagógicas didácticas, que promuevan escenarios significativos para el aprendizaje" (p. 118).

Lo mencionado por estos autores una vez más confirma que un aspecto realmente importante para el docente de apoyo pedagógico se encuentra en su forma de planear colaborativa e interdisciplinariamente con el docente titular y presentar las actividades a los niños, él debe generar y orientar sus actividades buscando fortalecer el desarrollo de pensamiento en ellos. La disposición y actitud del maestro siempre debe ser la mejor, propiciando espacios para la reflexión, retroalimentación entre los niños y compartir experiencias de la vida de cada uno, reconocer las particularidades de cada niño y su valoración pedagógica que le va a permitir al maestro saber cuáles son sus habilidades en el momento de aprender y posibilitar en el niño el

desarrollo de más habilidades, diferentes formas de valoración y evaluación continua frente a lo que aprende.

Un maestro que planea sus clases y actividades teniendo en cuenta el contexto, las realidades de sus estudiantes y conocimientos previos, encontrará mayor respuesta de ellos, es posible demostrar que los grados de atención y disposición de los niños con discapacidad o alteraciones en su desarrollo de la ENSDMM, aumentan al realizar actividades con material concreto y perceptible para ellos, incluso en los estudiantes que presentan déficit de atención se pueden lograr periodos de atención más largos hasta finalizar la actividad.

En este sentido, un ejemplo de esas acciones de enseñanza que requieren ser altamente reconstruidas por el maestro, son los procesos de oralidad, lectura y escritura como ejes que han sido frecuentemente estudiados con el pasar de los años por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, sus proyecciones basada en experiencias y análisis de su enseñabilidad, muestran que no es posible seguir construyendo aprendizaje de la misma forma, como quizás la mayoría de adultos lo lograron, basada en la enseñanza de una seriación de letras y sonidos que se memorizan, que iban acompañados de trazos que debían ser repetidos varias veces para ser interiorizados, un sin número de actividades de motricidad que “soltaran” la mano para la realización de trazos y de planas.

Por ese motivo, se hace la reflexión en planear y generar espacios y situaciones diferentes que favorezcan el pensamiento en los niños y más en los que nacen con una condición específica en su aprendizaje, no es pertinente forzarlos a metodologías poco apropiadas que no permiten observar cómo avanza el estudiante.

Cada niño es un mundo de experiencias determinadas por su contexto de vida, lo que muestra que las prácticas de socialización que inician desde edades muy tempranas tienen

incidencia en cómo aprenden los niños; se puede evidenciar que poseen más habilidades comunicativas y facilidad de aprender aquellos niños que desde los primeros años han interactuado con sus padres o familiares, capaces de dar puntos de vista y participar de una conversación donde se hace visible su pensamiento. El maestro es el llamado a potenciar estas habilidades en aquellos estudiantes y despertarlas en quienes aún no han alcanzado estos niveles comunicativos, comprendiendo que cada niño aprende de diferente forma y a ritmos diferentes; Castedo, (2010) en su artículo de alfabetización afirma que:

Hay que entender que no todos aprenden al mismo tiempo, no lo hacen por las mismas razones ni pueden asimilar la misma “cantidades del saber”, nos convence de que los niños requieren ser guiados y acompañados en sus procesos de aprendizaje según sus necesidades y habilidades. (p.37)

Actualmente, nos encontramos con estudiantes más creativos, tecnológicos y críticos frente a lo que se les enseña; cada día rechazan más el aprendizaje pasivo, auditivo y mecánico, prefiriendo aprendizajes prácticos, experienciales y reflexivos, esto hace que el maestro tenga que plantearse nuevas formas de enseñar; gran parte de las actividades que propone a desarrollar en una clase son generadoras de conocimiento pero terminan siendo rutinarias (guías con vocales, colorear números o vocales entre otras).

Una verdadera enseñanza donde exista comprensión se evidencia cuando el estudiante a partir de un conocimiento puede crear otros, por ejemplo, en las actividades de alfabetismo inicial los estudiantes reconocen las vocales dentro de una palabra, reconocen las etiquetas de productos que consume diariamente, puede dibujar y explicar sus ideas a partir de ese conocimiento que se le genera aquí

Perkins & Blithe (2005) plantean: " La comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva". (p.2)

El docente de apoyo pedagógico construye su saber y planeación con ayuda de su reflexión teórica y práctica, tiene en cuenta las características generales de sus estudiantes, lo que le ayuda a proponer actividades creativas y diferentes, intentando que la visibilización del pensamiento de ellos se evidencie por su forma de hablar y relacionar conceptos con su diario vivir, el maestro debe tener un amplio conocimiento de lo que desea enseñar, además su disposición por aprender debe ser cada vez mayor. Popper, (1983) Afirma que el conocimiento humano está sometido a un proceso de continua revisión y crecimiento, que tiene que ver con la mejora continua de las conjeturas y el incremento de la experiencia (p.20.) En ese sentido *Buchmann*, (1984) también sustenta que conocer algo nos permite enseñarlo y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y preparado para enseñarlo de una forma general. (p.37)

El docente de apoyo pedagógico es un ser de constantes ajustes en su práctica, no hay un saber único, existe la necesidad de capacitarse y profundizar cada vez más sobre una disciplina que le permita transformar la realidad de sus estudiantes, esto lo lleva a comprender que su capacitación debe ser continua y que solo la experiencia y la reflexión lograrán que ajuste y contextualice su enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, el maestro debe permitir al estudiante realizar un recorrido por la actividad, respetando sus cualidades de ser niño y su condición específica de aprendizaje, permitiéndole curiosar, jugar, percibir, entre otras. Estas condiciones propias de su

edad también preparan y llevan a los niños a futuros aprendizajes comprensivos, por eso es muy importante generar momentos dentro de la clase donde se aprenda a partir de estas habilidades Quiñones, (2009) afirma que:

Una de las manifestaciones más importantes del ser humano es la capacidad de curiosoar, de indagar, de descubrir como factor que dinamiza la creatividad; capacidad que se observa espontáneamente desde temprana edad pero que los procesos educativos formales, muchas veces se encargan de constreñir. (p, 8).

Se concluye afirmando que cuando el docente de apoyo pedagógico encuentra la lógica y la importancia de la planeación de una experiencia de aprendizaje para sus estudiantes y realmente enseña para la comprensión y para generar procesos de pensamiento en los niños; no solo conocimiento guiado y limitado a guías y a la repetición, descubre que lo que hace por sus estudiantes tiene sentido, que guiado por su conciencia tiene un alto grado de compromiso, tranquilidad y satisfacción con su gran reto e interminable labor de ser maestro, que es allí donde se crean las bases sólidas y firmes de futuros aprendizajes con compromiso y responsabilidad sobre esos niños que pasan por un salón de clase. Los estudiantes son aquellos seres que ponen a prueba toda la capacidad, inventiva y saber pedagógico de un maestro, dándole un sentido y una razón a la enseñanza.

La realización de estas planeaciones y actividades se pensaron para realizar las valoraciones de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo y sirvieron como insumos para los docentes de aula, quienes tendrían la oportunidad de reconocer y empezar a realizar ajustes en sus planeaciones, incluyendo rutinas de pensamiento en las clases

y observando que este tipo de actividades significativas no solo favorecen a los estudiantes que presenta discapacidad sino a todos sus estudiantes en general.

### **4.3. Tercer Ciclo de reflexión**

#### **La reflexión de un docente de apoyo pedagógico frente a los cambios que debe tener en su práctica educativa.**

Durante varios años la propuesta de trabajo de una docente de apoyo pedagógico con los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo se basó en una atención personalizada, que buscaba fortalecer aspectos en los estudiantes relacionados con el aprendizaje, con el propósito que el estudiante mejorará en esos aspectos que eran resaltados por los diagnósticos médicos, docentes y la familia; durante la intervención se realizaban una serie de guías, entre ellas, sopas de letras y crucigramas que ayudaran a la memoria y a mejorar procesos atencionales.

Estos momentos de trabajo no fortalecían los procesos de educación inclusiva, eran percibidos como exclusión de clase y actividades, pues el estudiante en vez de potenciar el trabajo en clase con los maestros y compañeros como realmente es reconocida la inclusión, salía a un trabajo individual que incluso era muy similar a sus procesos terapéuticos extraescolares, visto como una serie de actividades repetitivas, mecánicas, sin un objetivo pedagógico, que no cumplían con las normas mínimas y ajustes que se le debían realizar a los planes de estudio. Como lo menciona la ley estatutaria 1618, es deber de las instituciones: Ajustar los planes de mejoramiento institucionales para la inclusión, a partir del índice de inclusión y de acuerdo con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional establezca sobre el tema.



En la institución, no existía una planeación previa al trabajo con los estudiantes, que involucrara objetivos y propósitos de aprendizaje, todo se basaba en fotocopiar guías y material para que el estudiante completara en esos espacios de trabajo, realmente no se le estaba aportando a los procesos de aprendizaje de los niños, ni mucho menos a disminuir las barreras para generar verdaderos procesos de educación inclusiva. Estas actividades aisladas y diferentes a las propuestas en clase eran más una intervención terapéutica que pedagógica, en ningún momento se tenían en cuenta las ideas de los estudiantes, la capacidad de los niños para pensar, preguntar, indagar, comparar habilidades propias del pensamiento que ayudan a apropiarse más de los aprendizajes; esta serie de actividades solo los limitaba a realizar trazos y colorear. Nos lo confirma (Flórez, Arias, & Guzmán, 2006, p. 118) el maestro ante el vaivén y la poca estabilidad de un marco que guíe su práctica, prefiere seguir enseñando de la misma manera en que siempre lo ha hecho.

***Ver Anexo 5 Práctica pedagógica anterior basada en guías y material individual para los estudiantes. Fuente: archivo de la investigación.***

En los procesos de acompañamiento con los estudiantes no existía continuidad y avances significativos, los avances y aportes a los procesos de aprendizaje no se hacían muy visibles, el rendimiento académico en las diferentes asignaturas no evidenciaban avances, los maestros titulares manifestaban no sentir el apoyo frente al trabajo con estos estudiantes y que ellos no alcanzaban los mínimos propuestos en sus materias, no existía un trabajo interdisciplinario entre el maestro titular y el docente de apoyo pedagógico, cada uno realizaba su trabajo sin unificar criterios y objetivos en común.

Actualmente existe una propuesta de trabajo más organizado y que sí aporta a los procesos de educación inclusiva, la docente de apoyo pedagógico realiza un reconocimiento del estudiante y de las dinámicas de la clase, basando su propuesta de atención en las capacidades que tiene el niño y no en sus dificultades, que muy seguramente no van a cambiar; realiza un trabajo interdisciplinario con el maestro titular brindándole la información del alumno que tiene en su salón de clase, lo que le permitirá al maestro conocer a su estudiante y proponer estrategias de ayuda, los dos maestros se reúnen periódicamente y conocen la planeación de clase y evaluaciones, lo que le permite al profesional de apoyo pedagógico realizar los ajustes razonables a la clase para el estudiante y brindarle ayudas al maestro. Todos estos apoyos son:

Aquellos ajustes, adaptaciones, flexibilizaciones, entre otros, que contribuyen a que un estudiante con una limitación o dificultad particular cuente con los recursos y las herramientas para acceder a aquellas oportunidades que le permitirán participar y aprender, en el marco de una educación de calidad, acorde con su edad, escolaridad y entorno cultural.

MEN, (p. 67)

Es importante resaltar que el docente de apoyo pedagógico le encuentra un sentido a su labor, es más organizado y reflexivo frente a sus propuestas de aprendizaje para estudiantes, de igual forma reconoce la importancia que dentro de su práctica exista una planeación previa y aunque no comparta muchos elementos que debe tener en cuenta el docente de aula, afirma que debe generar unas planeaciones más pensadas y extensas en cada una de sus estrategias, involucrando en ellas lo que para Richhart (2011) citado por (Guzmán, 2014, p.86) se conoce como fuerzas culturales y que al mismo tiempo involucre a toda la comunidad educativa.

***Ver anexo 6 Planeaciones de los encuentros con los estudiantes de necesidades educativas basadas en rutinas de pensamiento.***

Planeaciones entendidas en un tiempo, una intencionalidad, una estructura que involucra habilidades y rutinas de pensamiento, ambiente físico, interacciones, todo esto pensado para una comunidad educativa conformada por estudiantes, maestros, familias, entre otros, que requieren verse afectados positivamente por procesos de educación inclusiva.

Se logró crear una ruta real de atención para los estudiantes que presentan necesidades educativas y que está ajustada al contexto y realidades que se viven al interior de una Escuela Normalista, la cual se pretende institucionalizar y servirá de guía frente a la atención y acompañamiento educativo de estos estudiantes, desde que ingresan a la institución educativa, hasta que culminan su proceso.

#### **4.4. Cuarto Ciclo de Reflexión**

##### **Análisis y resultados de la ruta de educación Inclusiva “de lo Ideal a lo Real” Propuesta para la ENSDMM**

La estrategia “de lo Ideal a lo Real” se compone de diez experiencias que permitieron afectar positivamente los procesos de inclusión en una Escuela Normalista de Bogotá. Se crea una ruta de acuerdo al contexto educativo que involucra: fase de sensibilización a la comunidad educativa, caracterización de toda la población con discapacidad, valoración de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad desde habilidades del pensamiento y no de contenidos, trabajo con familia desde relatos de vida y conformación de comunidades de aprendizaje, espacios de formación en inclusión y políticas públicas para los estudiantes de ciclo complementario que se

están formando para ser futuros maestros de primera infancia y sobre los que se tiene una alta responsabilidad social y de proyección. Las anteriores experiencias, se relacionan con el PIAR, y con los propósitos enmarcados en el decreto 1421 del (2017) para la educación inclusiva.

Esta estrategia responde a lo propuesto en las políticas públicas de educación inclusiva y el diagnóstico inicial del contexto escolar:

*Ver anexo 7 Cuadro de Excel de la estrategia Ruta Real de Inclusión. Fuente: archivo de la investigación*

### **Ruta de Educación Inclusiva “de lo Ideal a lo Real” Propuesta para la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori**

A continuación, se darán a conocer las experiencias de la estrategia.

La tabla 10 muestra la experiencia, el objetivo y la evaluación de la experiencia.

**Tabla 10: Exp. 1 primer Foro sobre Diversidad**

Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la Experiencia?	Evaluación
<b>Primer Foro sobre Diversidad</b>	Dar a conocer las políticas públicas de educación inclusiva a nivel institucional.	Este foro permitió conocer las percepciones de los maestros, inquietudes y temores frente al proceso de reconocimiento y atención de la población con discapacidad. Permitió acercar a toda la comunidad educativa al reconocimiento de la Diversidad dentro de la Escuela, sensibilizarla frente a la responsabilidad de las instituciones educativas frente a esta política pública de inclusión, buscar aclarar dudas inquietudes de los maestros.
	Generar un espacio de reflexión pedagógica y educativa sobre la importancia de transformar los imaginarios acerca de la discapacidad y fortalecer así la existencia de un pensamiento y actitud	

	incluyentes frente a la misma.	
--	--------------------------------	--

Esta experiencia nace como una estrategia de sensibilización para toda la comunidad educativa, con el fin de disminuir las actitudes y acciones negativas de los maestros frente a los estudiantes con discapacidad y los procesos de inclusión, para esta actividad se invitó a más de diez personas con discapacidad con un proyecto de vida exitoso, asociado a estudios y proyección laboral, quienes debían contar su experiencia de inclusión vivida y las clases de maestros que se encontraron en su vida escolar, luego la comunidad educativa participaba con sus comentarios y reflexionaban frente a tres preguntas que nacen de la investigación y después de analizar la ruta de inclusión propuesta por el MEN:

1. ¿Cuáles son los aspectos positivos y cuáles son los obstáculos para el desarrollo de procesos de reconocimiento a la diversidad en el aula?
2. ¿Qué tipo de actitudes y acciones pedagógicas se requieren para desarrollar procesos educativos que reconozcan la diversidad en el aula?
3. ¿Qué adaptaciones, adecuaciones y ajustes se requieren en una Escuela Normal Superior para que esta pueda ser escenario de reconocimiento a la diversidad en el aula?

Este espacio tuvo un impacto positivo en la Escuela Normalista, se determinó que cada dos años se realizará este foro con el fin de seguir capacitando a los maestros en este tema y seguir generando espacios de reflexión, este encuentro ha permitido que los maestros hagan visible su pensamiento frente a la inclusión, logrando que después de estos espacios de reflexión quienes tienen estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo, se ven más

dispuestos e inquietos por responder con estrategias y ajustes a sus clases que favorezcan a los estudiantes. En la institución, 30 maestros de 137 transformaron sus prácticas y empezaron a generar espacios de trabajo interdisciplinario con el docente de apoyo pedagógico y ajustes razonables en sus clases, aunque institucionalmente se abrió este espacio, existen algunos maestros que aún se resisten a participar de él y a capacitarse en procesos de inclusión, se espera que a los siguientes espacios de formación se unan más maestros y se amplíe el número de maestros dispuestos a aportar a los procesos de educación inclusiva.

*Figura 5 y 6. Primer Foro sobre Diversidad en la Escuela Normal. Fuente: archivo de la investigación.*



*Figura 5: Invitación al primer foro de diversidad, para la comunidad educativa ENSDMM.*



**Figura 6: socialización de experiencias primer foro de diversidad en la ENSDMM.**

<p style="text-align: center;">ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI PRIMER FORO SOBRE DIVERSIDAD Septiembre 7 de 2016</p>		
<p>Propósito:</p> <p>Metodología: Café Universal</p>		
PREGUNTAS ORIENTADORAS		
¿Cuáles son los aspectos positivos y cuáles son los obstáculos para el desarrollo de procesos de reconocimiento a la diversidad en el aula?	¿Qué tipo de actividades y acciones pedagógicas se requieren para desarrollar procesos educativos que reconozcan la diversidad en el aula?	¿Qué adaptaciones, adecuaciones y ajustes, se requieren en una Escuela Normal Superior para que esta pueda ser escenario de reconocimiento a la diversidad en el aula?
<p><b>Aspectos positivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del reconocimiento a la diversidad desde el aspecto legal.</li> <li>• Es un reto de capacitación y enriquecimiento para los docentes.</li> <li>• Influencia de las tecnologías en los procesos de inclusión de estas personas.</li> <li>• La inclusión es un proceso amplio que permite reconocer al otro con respeto.</li> <li>• La inclusión garantiza los derechos y le da el lugar que "merece el sujeto" mientras que la integración solo lo hace parte pasiva de los procesos.</li> <li>• la Escuela Normal trabaja en proyectos de investigación que se interesan en la reflexión de la diversidad, repensando el currículo, la evaluación y la puesta en práctica de tal teoría, implicando la diversidad procesos justos, justicia social que lleva al maestro a repensar su práctica.</li> <li>• Los maestros deben replantear su práctica a partir de la incorporación de estrategias incluyentes, respetando el ser y no solo el hacer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El maestro debe tener un actitud abierta y activa para aceptar y reconocer la diversidad y asimismo pensarse las estrategias para adaptar el currículo.</li> <li>• En el plan de estudios debería incluirse asignaturas que hablen acerca de diversidad, con el fin de dar bases para atender la diversidad.</li> <li>• Diagnóstico, caracterizaciones y comisiones de evaluación.</li> <li>• Hacer uso de nuevas tecnologías en la educación.</li> <li>• Promover la empatía en la comunidad escolar, conocer la situación del otro.</li> <li>• La Escuela Normal debe cambiar elementos como el currículo y estructura, para adaptarlo a las condiciones de las necesidades educativas especiales.</li> <li>• La creación de una cátedra sobre la diversidad, aprovechando nuevos espacios en la institución, fortaleciendo el autoestima y respeto al otro.</li> <li>• Implementar una forma de expresión artística libre en donde los integrantes de la comunidad den a conocer su sentir. Dar una mirada analítica frente a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilización a los diferentes integrantes de la comunidad.</li> <li>• Acompañamiento por parte de diferentes profesionales, como: terapeuta ocupacional, de lenguaje, fonoaudiólogo.</li> <li>• Fomentar un clima laboral y escolar que promueva estrategias para avanzar en los procesos de inclusión.</li> <li>• La institución se debe adaptar al estudiante no el estudiante a la institución.</li> <li>• Adaptaciones de la infraestructura y gestión de riesgo que sea justo a la diversidad, no solo de la escolar sino también de la social</li> <li>• Modificación en la metodología de enseñanza.</li> <li>• Manejar el lenguaje incluyente.</li> <li>• Asequibilidad a personas con recursos limitados para que puedan acceder a la educación.</li> <li>• Modificación en el currículo como por ejemplo: "enseñanza en el lenguaje de señas".</li> <li>• Es importante en la escuela normal hacer mesas de participación donde se hable de diversidad</li> </ul>

**Figura 7: matriz de análisis resultados primer foro de diversidad en la ENSDMM.**

Cuadro de consolidado de la información recogida en el primer Foro de Diversidad, frente a las percepciones y preguntas de los maestros, que sirvió de insumo para la preparación del segundo Foro de Diversidad y en el cual quedo consolidado los aportes de todos los maestros, evidenciándose que uno de los temas que solicitan es continuar con la capacitación, frente a educación inclusiva.

**Tabla 11: Exp. 2 Caracterización de la Población con Discapacidad**

Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la Experiencia?	Evaluación
Caracterización general de la población con discapacidad de la Escuela Normal	El primer objetivo tuvo como finalidad. Identificar desde los diferentes actores (padres, estudiantes, docentes), las particularidades de la población que presenta discapacidad o alteraciones en su desarrollo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.	Este ejercicio de acercamiento a la población educativa y especialmente la que presenta una condición de discapacidad, permitió reconocer que este tipo de población no solo se encuentra en los ciclos iniciales de la escuela, sino que también hacen parte de los otros ciclos de la Escuela, encontrando un mayor número de estudiantes en el ciclo intermedio (grados 6,7,8), habían estudiantes que venían desde muchos años atrás sin reconocimiento a su necesidad de aprendizaje mostrando bajas notas y repitencias, de igual forma surgen y se dan a conocer algunas discapacidades que a simple vista eran invisibles u ocultas de difícil detección pero que requieren acompañamiento en sus procesos académicos para que avancen y obtengan mejores resultados. Todo esto con ayuda de los diferentes actores (estudiantes, padres y docentes)
	Caracterizar en dónde se encuentra (grados: ciclos o jornada) y qué tipos de discapacidad presentan, para así determinar qué tipos de ajustes se requieren en sus procesos de aprendizaje.	

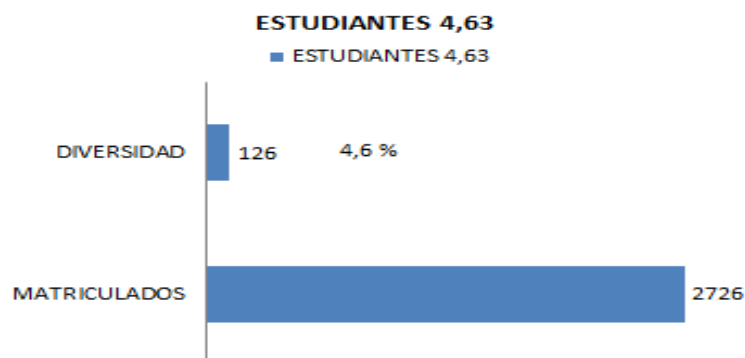
Como se ha mostrado hasta aquí, este proceso investigativo permitió caracterizar a toda la población con discapacidad de la Escuela Normalista, debido a que al iniciar el estudio solo se contaba con 5 estudiantes con discapacidad, al finalizar la caracterización se encontró que había



61 estudiantes con alguna discapacidad o alteración en su desarrollo, que hacían parte de la Escuela muchos años atrás y que con algunos de ellos no se había tenido en cuenta su diagnóstico, ni se había indagado por la situación particular de ellos y por ende no habían recibido ningún tipo de apoyo en sus procesos de aprendizaje. Para el MEN (2009):

Se entiende como estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual representa una desventaja frente a los demás en aspectos físicos, ambientales, académicos, culturales y sociales. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sorda ceguera, de tipo motor o físico y de tipo cognitivo (síndrome de Down, autismo). (p. 1)

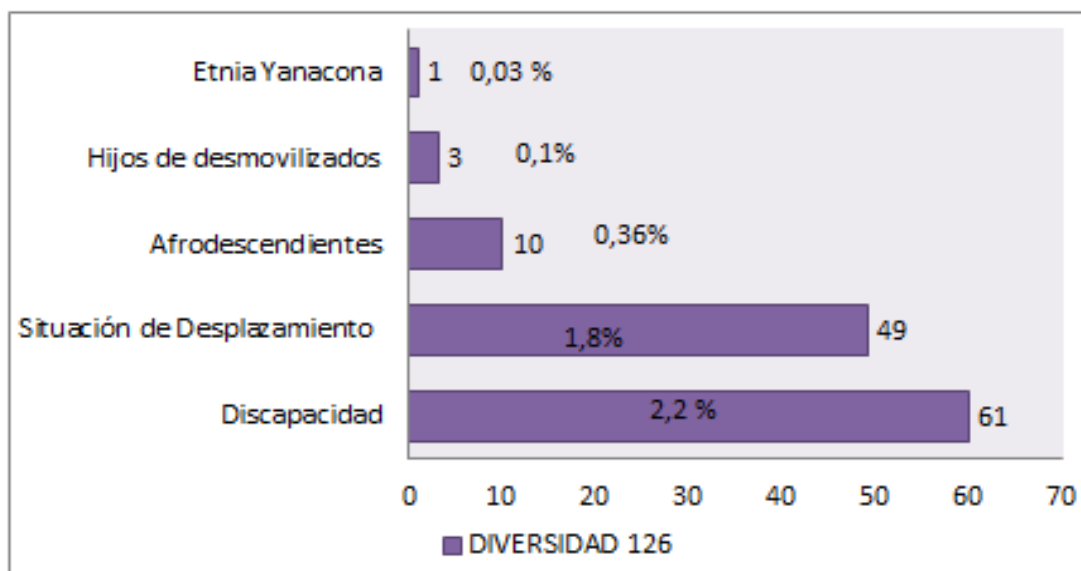
Esta caracterización también permitió ubicar a los estudiantes en los grados, ciclos y jornadas para poder focalizar y reconocer sus características, y así lograr que fueran reconocidos por sus maestros dentro de los procesos de aprendizaje en los salones de clase, esta experiencia se une a la cuarta, que tiene que ver con el trabajo con familia y son quienes aportan los diagnósticos a la institución, es importante rescatar que de esta caracterización que se realizó también se logró hacer un consolidado de todas las poblaciones con diversidad que aunque no tengan discapacidad hacen parte de un número de estudiantes que presentan alguna condición ya sea cultural, social, vulnerabilidad y que están inmersas dentro de las poblaciones que requieren acompañamientos educativos.



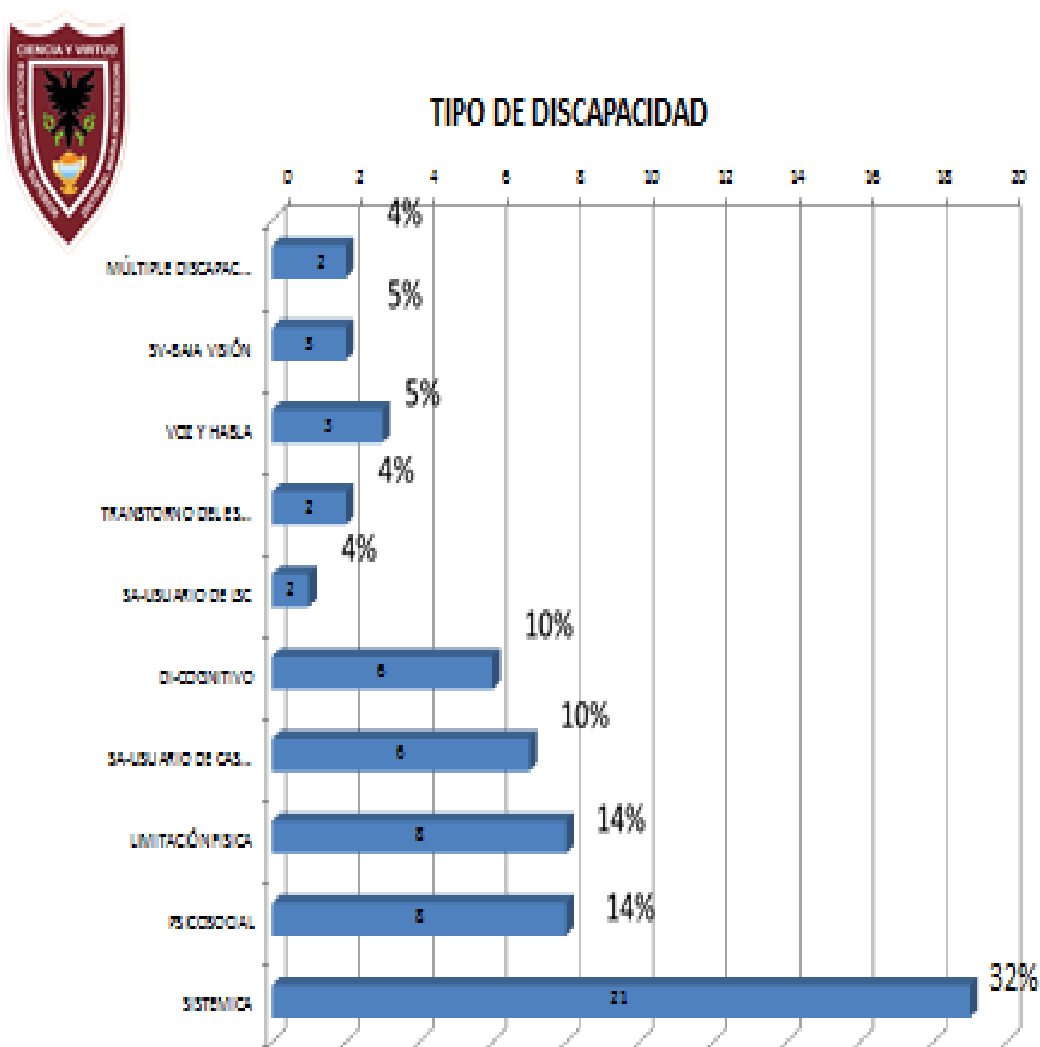
**Figura 8:** En el año 2018 la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori registra una matrícula de 2726 niños en sus dos jornadas y ciclos y un total de 126 estudiantes con diversidad.



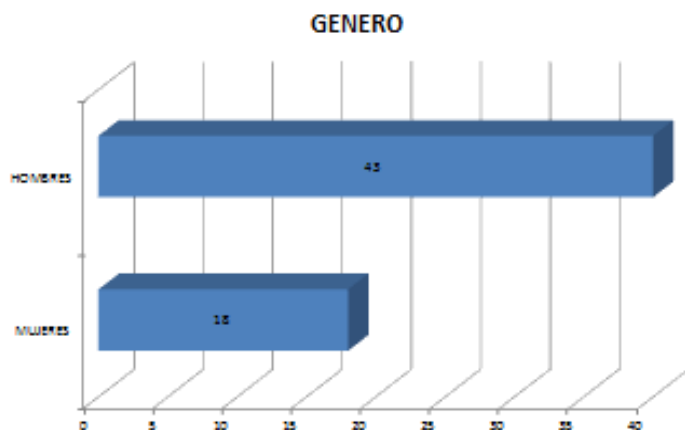
*La Diversidad en la Escuela Normal Distrital María Montessori se clasifica de la siguiente manera:*



**Figura 9:** Este gráfico, presenta las otras poblaciones de necesidades educativas que también hacen parte de la educación inclusiva y se encontraron al realizar la caracterización

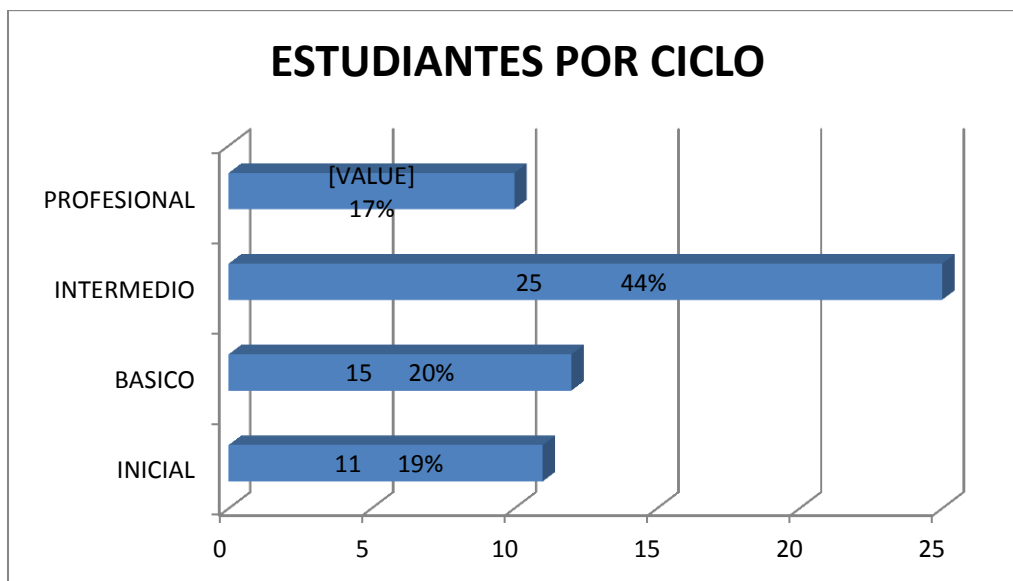


**Figura 10:** Corresponde a la nueva clasificación de la discapacidad propuesta por el MEN 2017, encontrando que la discapacidad con mayor número de estudiantes en la escuela es la sistémica que corresponde a situaciones de salud crónicas o delicadas por las que pasan los estudiantes.



De los 61 niños diagnosticados con discapacidad 42 son Hombres = 69% y 18 son Mujeres = 31%

**Figura 11: Género.**



**Figura 12: Este** grafico nos permite ubicar en que ciclos se encuentran los estudiantes caracterizados, observando que el mayor número de estudiantes se encuentra ubicado en el ciclo intermedio.

**Tabla 11: Exp. 3 Valoración Pedagógica de estudiantes con diagnóstico de discapacidad basadas en rutinas de pensamiento**

<b>Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM</b>	<b>Objetivo(s) ¿qué desarrolla la Experiencia?</b>	<b>Evaluación</b>
Valoraciones de aprendizaje con ayuda de rutinas de pensamiento	Reconocer las capacidades del estudiante, ritmos y formas de aprendizaje, que aporten a la realización de ajustes razonables en los espacios académicos.	Esta valoración aporta al reconocimiento de las capacidades del estudiante, permite que el maestro conozca las habilidades y potencialidades para proponer estrategias que favorezcan el mismo, en los espacios académicos.
	Esta valoración explora las habilidades de pensamiento y no se basa en contenidos.	

La tercera experiencia consistió en realizar una valoración de aprendizaje, con ayuda de rutinas de pensamiento para estos estudiantes con discapacidad, que reconociera sus habilidades y potencialidades, empezando a ver a los estudiantes más por sus capacidades de pensamiento y no por las limitantes que genera su condición específica de discapacidad. Frente a este punto Morales, Restrepo (2015) afirman que: Visibilizar el pensamiento de los estudiantes los hace más conscientes de sus aprendizajes, los conduce a reconocer sus potencialidades y debilidades, y los hace partícipes de su propio aprendizaje. (p.93)

Adicionalmente, hacer visible el pensamiento contribuye a tener procesos conscientes de aprendizaje, pues el estudiante tiene la oportunidad de expresar sus ideas, conocimientos previos, sentimientos sobre lo que hace. (Morales, Restrepo, 2015, p.93). Atendiendo a este enunciado hemos dejado de pensar en una discapacidad que era atribuida a una condición específica de una

persona, que la limitaba y la impedía, para trasladar este concepto a una serie de apoyos y estrategias que permiten al estudiante desenvolverse en espacios académicos de mejor forma.

Los principales resultados de las valoraciones pedagógicas, fueron encontrar mayor disposición por parte de los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo frente al trabajo, al observar materiales concretos, visuales y auditivos, de igual forma apoyar el pensamiento les permite tener creaciones y asociar los aprendizajes demostrando habilidades que en actividades tradicionales no se observan, se identificó que estudiantes que no escribían en los diferentes espacios académicos, al verse involucrados en procesos significativos y novedosos de escritura, lograron hacerlo, los estudiantes contaron con diferentes canales para conocer la información, varios canales para demostrar los aprendizajes y fueron valorados por su proceso mas no por el resultado. Logrando recoger insumos para socializarlos con el docente de grado.

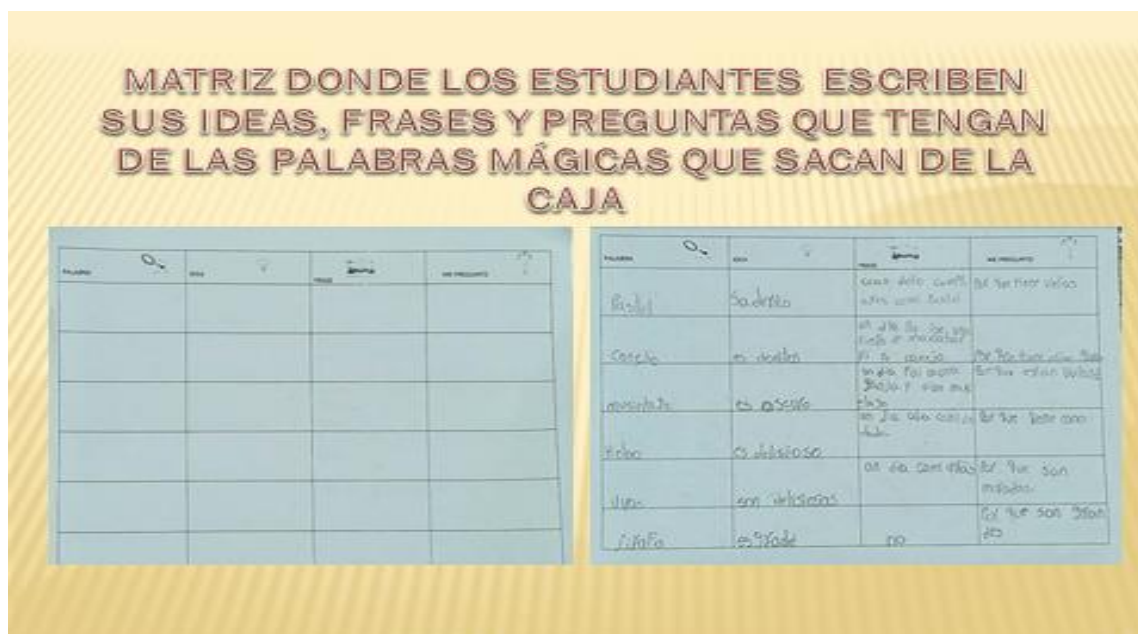
***Figuras 13, 14 y15: Valoración de aprendizaje basado en rutinas de pensamiento. Fuente: archivo de la investigación.***



***Figura 13: Rutina de pensamiento ver, pensar y preguntarse con estudiantes de ciclo inicial.***



*Figuras 14: Caja de palabras para la Rutina de pensamiento palabra, idea, frase, pregunta, con estudiantes de primaria.*



*Figuras 15. Rutina de pensamiento palabra, idea, frase, pregunta, con estudiantes de primaria.*

**Tabla 13: Exp. 4 Relatos de Familia**

<b>Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM</b>	<b>Objetivo(s) ¿qué desarrolla la Experiencia?</b>	<b>Evaluación</b>
Relatos de Familia	Este encuentro fortaleció el objetivo de caracterización de los estudiantes y permitió certificar los diagnósticos de los estudiantes con las entidades prestadoras de salud.	En ocasiones las familias se sienten prevenidas para socializar los diagnósticos de sus hijos, se debe generar un vínculo con la familia, para que se sientan en confianza y con la tranquilidad de hablar libremente sobre sus hijos, que no se sientan juzgados sino apoyados y así poder recoger la mayor cantidad de información
	Además, permitió conocer qué tanto saben los padres sobre el tipo de discapacidad y cómo pueden apoyar a sus en el proceso educativo, brindarles herramientas para el trabajo de familia, mostrarles que al igual que ellos hay muchas familias dentro de la institución.	

Esta experiencia se denominó Relatos de Familias, nace de la importancia de escuchar a los padres ante la resistencia que presentan algunas familias para dar a conocer la discapacidad o situaciones específicas de sus hijos, esto permite conocer y ampliar la valoración y la historia de vida de los estudiantes, aporta a la recolección de diagnósticos, seguimiento y verificación de apoyos extraescolares, aquí se logró la creación de comunidades de padres donde ellos comparten experiencias y ayudas positivas con sus hijos, estos relatos de vida también han sido compartidos por las familias a los compañeros de clase, cuando los estudiantes cumplen años, con el fin de que sus compañeros conozcan las particularidades y se conviertan en un apoyo para él en caso de requerirlo y para desarrollar también el respeto a la diferencia. Para el MEN (2017):



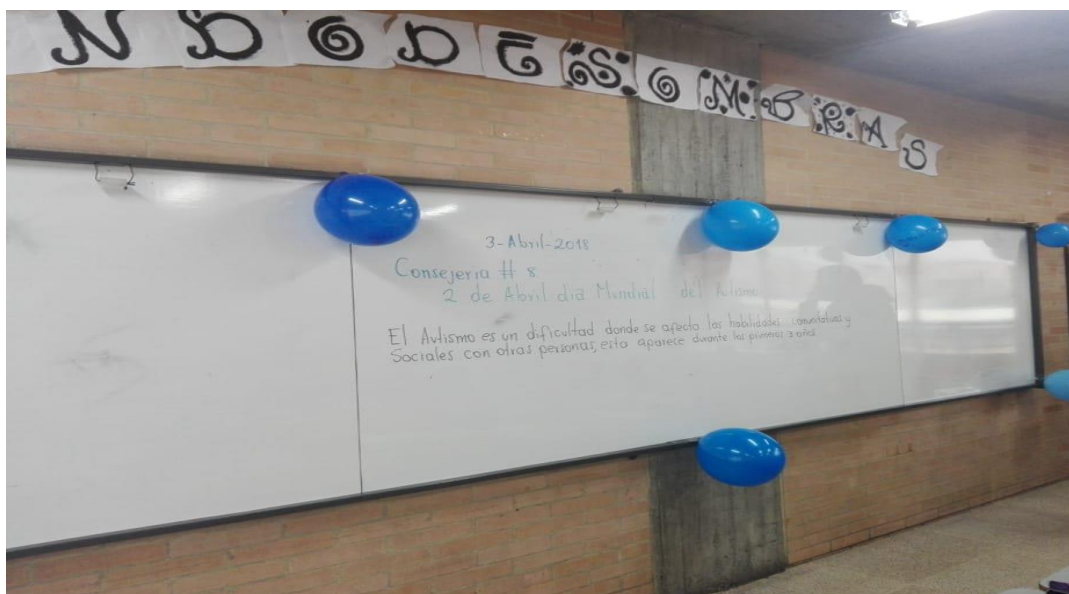
En el contexto y vida familiar se recogen datos generales del estudiante, su familia y cuidadores y todo aquello relevante al entorno inmediato en el que vive. También debe recogerse información sobre situaciones traumáticas o difíciles que haya enfrentado la familia y que puedan tener un efecto en la vida del estudiante (p.58).

Los principales resultados encontrados en esta experiencia, nos muestran que las familias cuando se sienten escuchadas y apoyadas en su situación, acceden más fácilmente a colaborar con la información de sus hijos, en los encuentros con padres, manifestaron que hablar del tema en el colegio y con los compañeros de sus hijos, les daba tranquilidad. Algunas familias no se mostraron interesadas en los diálogos ni en aportar la información a la institución, se evidencia que la mayoría de ellos al renovar conceptos médicos o al ampliar situaciones de los diagnósticos de sus hijos, se acercan libremente a la institución para socializarlos y compartirlos con la docente de apoyo pedagógico.

***Figuras 16, 17 y 18: Relatos de familias. Fuente: archivo de la investigación.***



*Figura 16: Estudiantes de primaria en la socialización de familias compartiendo relatos de vida*



*Figuras 17. Familias compartiendo relatos de vida con estudiantes de primaria*



*Figura 18. Familia explicando a los niños sobre el autismo*

*Tabla 14: Exp. 5 Comunidades de aprendizaje con familias, apoyo terapéutico y actividades extraescolares.*

Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la Experiencia?	Evaluación
Comunidades de aprendizaje con familias, apoyo terapéutico y actividades extraescolares.	Una vez recibidos los diagnósticos médicos, la responsabilidad familiar continua con el acompañamiento y cumplimiento de los apoyos y terapias extraescolares que estos estudiantes requieren, todo esto con el fin de fortalecer habilidades que se requieren en los procesos de aprendizaje en la escuela.	Se debe convencer a las familias frente a la responsabilidad e importancia de que estos apoyos sean efectivos y sin interrupción, algunas familias omiten y evaden los apoyos extraescolares limitándose solo a las ayudas que la escuela les brinde a sus hijos.

Esta experiencia se planteó como ampliación de la anterior y buscó generar espacios de encuentro con familias, previo a la realización de grupos focales que permitieran tener características y necesidades en común, con el fin, que entre ellos se sintieran escuchados y vieran con la perspectiva de otros como ha sido su proceso terapéutico y de actividades

extraescolares, que se requieren, sean efectivos para que aporten significativamente a los procesos educativos de sus hijos.

Dentro de las principales conclusiones se evidencia la creación de redes de apoyo entre familias, frente a las ayudas que pueden encontrar en los ámbitos de salud y público, se han compartido experiencias significativas que han tenido familias y que les pueden ayudar otras en igual condición, permitió ver a familias más tranquilas y asertivas frente a los apoyos y ayudas de sus hijos, que a su vez se ven reflejados en el ámbito escolar al existir esa sinergia.

**Tabla 15: Exp. 6 Ajustes Razonables y trabajo interdisciplinario con maestros.**

<b>Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM</b>	<b>Objetivo(s) ¿qué desarrolla la Experiencia?</b>	<b>Evaluación</b>
Ajustes Razonables y trabajo interdisciplinario con maestros.	Generar espacios de trabajo en equipo entre el docente de aula y el docente de apoyo para socializar las valoraciones de aprendizaje del estudiante.	Este trabajo ha sido posible realizarlo con muy pocos maestros, encontrando en los encuentros y los ajustes realizados, buenos resultados frente al desempeño de los estudiantes en sus clases. Uno de los hallazgos que se generó dentro de la investigación, fue encontrar que la mayoría de los profesores no realizan planeación de clase, o la realizan de una forma inusual, por tal motivo es difícil para el docente de apoyo pedagógico sugerir a los maestros ajustes a sus clases si no conoce las guías, evaluaciones o metodología con anterioridad, de igual forma fue muy difícil generar los espacios de encuentro con los maestros debido a que no contaban con el tiempo y disposición.
	Generar ajustes razonables a partir de las valoraciones pedagógicas, uniendo las disciplinas de los dos maestros.	

Esta experiencia se considera como uno de los más importantes alcances de la investigación, pues se realizó algo que no existía ni se podía contemplar al inicio de ella, los cambios en las prácticas educativas de algunos maestros, se evidencian frente el trabajo

interdisciplinario con el docente de apoyo pedagógico, se observó que bajaron los niveles de estrés y ansiedad en ellos frente a la atención de estos estudiantes en sus espacios de clase, también se evidencia, una planeación que aunque sea informal contempla ajustes en lo metodológico y evaluativo, la pérdida académica bajo notablemente para estos estudiantes y se abrieron nuevos espacios de encuentro denominados reuniones de grado, para hacer seguimiento y adecuaciones a estos ajustes razonables periodo a periodo.

**Tabla 16: Exp. 7 Espacios de formación para futuros maestros**

<b>Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM</b>	<b>Objetivo(s) ¿qué desarrolla la Experiencia?</b>	<b>Evaluación</b>
Espacios de aprendizaje en educación inclusiva, para maestros en formación.	Brindar herramientas y estrategias a los maestros en formación, en poblaciones vulnerables y con discapacidad, que aporte a sus prácticas y a su formación como futuros maestros	Estos espacios de formación se consolidaron y son de gran importancia para los maestros en formación, pues ellos como futuros maestros requieren de conocimiento y análisis de estas nuevas políticas públicas, conocer y profundizar más sobre esta realidad educativa
	Generar espacios de socialización en políticas públicas de educación inclusiva	

Este espacio fue muy importante para los maestros en formación, ellos mismos han empezado a solicitar este tipo de encuentros y proponen temáticas en las que sienten necesidad de prepararse. La sensibilización a los maestros en formación se realiza teniendo en cuenta que los viernes ellos desarrollan sus prácticas pedagógicas con los estudiantes de primaria y preescolar, se ha visto la necesidad de generar espacios de reconocimiento y estrategias para el

trabajo con esta población, con el fin de que ellos realicen sus planeaciones ajustadas y flexibles para esta población.

Generar para los estudiantes en formación, charlas encuentros de saberes que les permita identificar las nuevas políticas de inclusión, las cualidades que debe tener un maestro dispuesto a afrontar estos retos educativo. El decreto 366 del 2009 en su parágrafo 2 menciona:

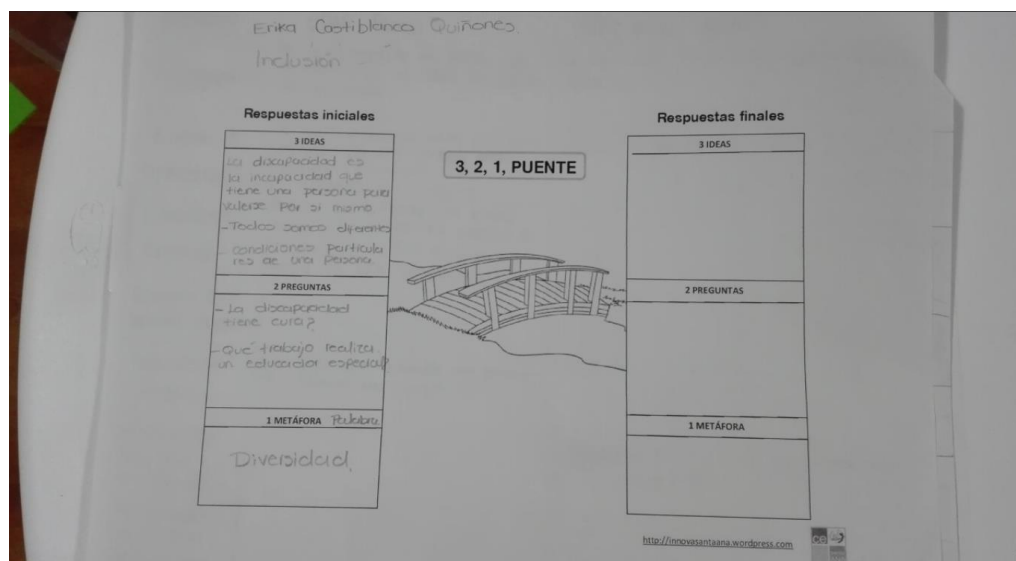
El personal de apoyo pedagógico asignado a las escuelas normales superiores asesorará la formación de los nuevos docentes en lo concerniente al proceso de educación inclusiva de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, para lo cual deberá presentar proyectos de formación articulados al proyecto educativo.

Dentro de las principales conclusiones de esta experiencia se encuentra que los maestros en formación solicitan este tipo de aprendizajes, pues dentro de sus prácticas pedagógicas hay una que está asociada a poblaciones rurales y con discapacidad, para las cuales se sienten sin herramientas para trabajar, además piden que este tema este dentro de la malla curricular del ciclo profesional, pues es una realidad educativa a la que se van a ver enfrentados cuando salgan como normalistas superiores y para la cual necesitan salir fortalecidos con herramientas, conceptos y metodologías.

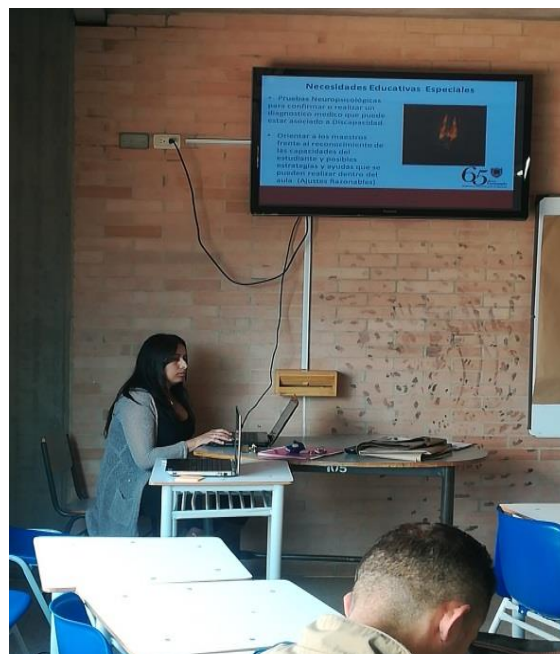
***Figuras 19, 20 y 21. Espacios de formación para futuros maestros en educación inclusiva.***

***Fuente: archivo de la investigación.***





**Figuras 19 . Rutina de pensamiento el puente 3,2,1, en espacios de formación para futuros maestros.**



**Figuras 20 y 21 Charlas sobre de políticas públicas en educación inclusiva.**

**Tabla 17: Exp. 8 Reconociendo la Diversidad en el ciclo inicial**

Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la Experiencia?	Evaluación
Reconociendo la Diversidad en el ciclo inicial	Promover una construcción de mentalidades inclusivas en niños y niñas de primera infancia frente a la diversidad reconociendo diferencias en el ser humano.	Se ha notado cambios de imaginarios sobre la inclusión, la diversidad, la constitución de criterio moral en los niños de primera infancia, evidenciando actitudes de solidaridad, preguntas, juegos compartidos, reconocer apoyos y ayudas que requieren las personas.

Esta experiencia tiene como finalidad ir formando a los estudiantes en el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, lo que nos va a permitir reducir actitudes y acciones excluyentes, se inicio su intervención en el ciclo inicial de la institución, pero se espera ampliarlo a todos los ciclos y jornadas. Esta estrategia se desarrollo durante un año en los ciclos de preescolar y se concluye que cuando niños con discapacidad o alteraciones en su desarrollo hacen parte de los grupos donde ya se han realizado los talleres, los niños los reciben de forma mas tranquila y se muestran mas colaborativos con ellos.





**Figura 22: Algunos de los materiales empleados para los talleres en el ciclo inicial.**

**Tabla 18: Exp. 9 Proyectos de Investigación de maestros en formación en Educación inclusiva**

Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la Experiencia?	Evaluación
Proyectos de Investigación de maestros en formación en Educación inclusiva	Asesorar y acompañar proyectos investigativos de los maestros en formación, en los que su tema principal sea educación inclusiva y discapacidad.	Los procesos investigativos son los únicos capaces de brindarnos conocimiento sobre cómo abordar y trabajar con esta población de educación inclusiva, el acompañar y generar investigación en la Escuela Normal le brinda acercamiento y comprensión de esta realidad educativa.

Esta experiencia complementa la experiencia 7 que tiene que ver con los Espacios de aprendizaje en educación inclusiva, para maestros en formación, se empezó a evidenciar que dentro de los proyectos de investigación para salir como normalistas superiores ya empezaron a trabajar el tema de la educación inclusiva, por tal motivo a la fecha se acompañaron tres proyectos investigativos que dentro de su tema central está la educación inclusiva y la discapacidad, esto nos lleva a concluir que ellos desean saber más del tema y cualificarse en el mismo, al interior de la Escuela ya se han venido dejando evidencias del trabajo escrito con esta población, al igual que el conocimiento de políticas y estrategias propuestas dentro de los últimos decretos.

**Tabla 19: Exp. 10 Segundo Foro de Diversidad**

Experiencia Ruta de Educación Inclusiva ENSDMM	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la actividad?	Evaluación
--	--	------------

Segundo Foro de Diversidad Experiencias, Rutas y caminos	El foro es un espacio de reflexión pedagógica y educativa que busca cambiar imaginarios, eliminar barreras, generar un pensamiento y actitud accesible, un acercamiento frente al reconocimiento del ser distinto y una comprensión a las capacidades.	Este foro permitió a la comunidad educativa tener una mirada de la Educación Inclusiva desde una realidad innegable y de la que hacemos parte, vista desde diferentes puntos de vista, no solo desde la política si no la responsabilidad social y ética de la misma, espacio para aclarar dudas, brindar posibles rutas y caminos. Como diseñar y pensar en una clase y una evaluación para niños con capacidades diversas, aplicable no solo para quienes tienen discapacidad.
---	--	--

En este segundo foro se dió a conocer la caracterización general de la Escuela Normal frente a la discapacidad y se puso en la mesa de discusión, como se debe empezar a realizar el PIAR con estos estudiantes; para ello se contó con un primer momento que buscaba compartir experiencias significativas en inclusión, y un segundo momento en donde cuatro especialistas en educación inclusiva estuvieron dispuestos a aclarar y ampliar las dudas e inquietudes de los maestros frente a la inclusión. McKay, (2006) nos demuestra que el cambio de actitud del maestro frente a este tipo de situaciones puede bajar los niveles de frustración, centrarse más en el estudiante que en los contenidos le permite tener una visión más acertada del contexto y exigencias de su aula, la importancia del apoyo y la capacitación constante les ayuda a superar los temores de la inclusión.

Este segundo foro tuvo en cuenta la matriz de análisis que se desarrolló en el primer foro con el fin de darle continuidad, el foro se denominó “Experiencias, rutas y caminos”, y tenía como principal objetivo mostrarle a los docentes cuales son las experiencias que hay, que posibles rutas y caminos tomar en caso de tener estudiantes con discapacidad en el salón de clase, se

trabajó mucho el tema de diseño universal para el aprendizaje y ajustes razonables con el fin de empezar a consolidar estos elementos dentro de la planeación.

A manera de conclusión se puede evidenciar que los maestros ya sienten la necesidad de estar en estos espacios de formación y más si tienen estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo dentro de la clase, el enfoque de las preguntas han cambiado con relación al primer foro, pues están ya estaban más enfocadas a lo metodológico y evaluativo con relación a sus procesos de enseñanza, estos espacios de formación ya llegaron a oídos de instituciones cercanas al colegio e incluso desde ya solicitan ser tenidos en cuenta para futuros foros. Los análisis y conclusiones de este foro se realizarán para poder generar insumos y avances para el tercer foro de diversidad.

**Figuras 23, 24, 25 y 26: Segundo Foro de Diversidad. Fuente: archivo de la investigación.**



**Figuras 23 y 24. Recordatorio e invitación para toda la comunidad educativa al segundo foro de diversidad.**



**Figura 25. Panel de invitados al segundo foro de diversidad**



**Figura 26. Espacios de reflexión y preguntas a panelistas**

## CAPÍTULO V

### 5.1. Conclusiones

En la escuela Normal Superior Distrital María Montessori, ya se habla de Educación Inclusiva, se reconoce que dentro de ella habitan estudiantes con unas características particulares en su desarrollo que son determinantes en la forma en la que aprenden, aunque algunos miembros de la comunidad educativa continúen en la negación, otros en la resistencia, existen otros que ya tienen la mejor actitud para dar lo mejor de sí, para responder a unas políticas y a unas prácticas encaminadas a la educación inclusiva, se está empezando a tener la conciencia de un proceso que no es responsabilidad única de una persona específica, en este caso docente de apoyo pedagógico, si no que hace el llamado al actuar conjuntamente como comunidad educativa y el estar en constantes cambios y continua evolución frente a la propuesta y acompañamiento que se le brinde a estos estudiantes.

En cuanto al primer objetivo, se logró hacer una caracterización muy detallada de los estudiantes que hacen parte de la escuela, los que presentan discapacidad, con ayuda de los estudiantes, padres y docentes, además dentro del estudio también se concluye que no solo los estudiantes con diagnóstico o discapacidad son los que hacen parte de esa educación inclusiva, pues en el momento de indagar y generar la caracterización se logró unir a este proyecto investigativo estudiantes con diferencias culturales, étnicas, población vulnerable, desmovilizados, entre otros, reconociendo en ellos las riquezas de la diversidad. Torres (2018) afirma que la educación inclusiva parece estar vinculada a las necesidades educativas de niñas, niños y jóvenes que llegan al sistema educativo portando los efectos de la rotulación médica, psicológica, social, cultural e ideológica de la discapacidad., (p.35), más que un diagnóstico para acceder a una educación inclusiva, estos estudiantes merecen ser reconocidos en su calidad de

seres humanos, que requieren de más apoyo y acompañamiento para aprender, pero que tienen los mismos derechos que los otros niños; la socialización con la comunidad educativa de esta información, permitió repensarnos como una Escuela que acepta y respeta el tener estudiantes con cualidades y habilidades diferentes, el saber que existen y que están aquí, que hacen parte del aula de cualquier maestro, llevó a la reflexión y a pensarnos con unas prácticas educativas más acordes, reflexivas que hacen ajustes en lo metodológico y en lo evaluativo.

Se logró que estos estudiantes con discapacidad fueran reconocidos por sus maestros dentro de los procesos de aprendizaje en sus salones de clase, algunos maestros ya planean conjuntamente con el docente de apoyo pedagógico, involucrando ajustes razonables y algunos principios del diseño universal de aprendizaje en sus clases, generando procesos de aprendizaje y de evaluación más acordes a las necesidades y capacidades de los estudiantes, notándose más tranquilos y aceptando que el cambio en la actitud y las acciones ha generado transformaciones positivas a nivel institucional.

La estrategia de sensibilización denominada “Foros de Diversidad”, que responde al segundo objetivo investigativo, fue y continuará siendo una herramienta muy poderosa frente a la formación y transformación de las prácticas de los maestros y la comunidad educativa en general, los espacios de formación están abiertos y pensados de acuerdo a las necesidades reales del momento, cada miembro de la comunidad educativa se dispone a vivirlo y cada quien determina qué aprende y qué herramientas adquiere para llevar a su práctica pedagógica, este espacio se institucionalizó y cada dos años se debe generar el encuentro con temáticas acordes a la necesidad, en cada planeación y organización de este evento, se seguirá muy conscientemente pensando en la continua formación y transformación de la educación inclusiva al interior de Escuela Normal, que nos permita avanzar cada vez más.

Se ha notado cambios en la mirada y percepción de algunos maestros frente a la inclusión con ayuda de los foros e invitaciones de especialistas que renuevan los saberes. A pesar de que en algunos maestros no se ha logrado esa transformación en sus prácticas se puede evidenciar que permanecen en sus posturas, de no querer asumir la inclusión y no contar con la disposición y los tiempos dentro de sus espacios académicos, quienes mantienen practicas pedagógicas y evaluativas igual para todos sus estudiantes, se espera que esa minoría de maestros que han generado procesos de transformación en su práctica, afecten positivamente a sus compañeros.

Uno de los resultados más importantes de la investigación, ha sido la resignificación del docente de apoyo pedagógico, pues es quien lidera los procesos de educación inclusiva en la Escuela, el cual requiere de constante formación y actualización que le permita responder de forma adecuada y pertinente a las responsabilidades sociales de la educación inclusiva. En este sentido, “la búsqueda de coherencia entre el rol y quehacer del profesor de educación diferencial, en este nuevo paradigma con la formación profesional ofrecida, implica revisar y transformar las prácticas en la propia formación desde una perspectiva inclusiva”. (Manghi et al, 2012, p. 53), esto quiere decir que el docente de apoyo pedagógico debe pensarse como un dinamizador de prácticas de educación inclusiva al interior de su Escuela y como aquel docente capaz de promover la interdisciplinariedad necesaria para aportar en los diferentes campos y asignaturas, demostrando que sus espacios de acción no pueden verse limitados al trabajo individual, personalizado y aislado de lo que ocurre en el aula.

Dando cumplimiento al tercer objetivo de la investigación se creó una ruta pensada y ajustada al contexto educativo, para el acompañamiento de los estudiantes desde que ingresan a la escuela, se espera que esta ruta sea usada y ajustada continuamente y que sirva de insumo para continuar en la construcción de nuevos saberes en torno a la educación inclusiva. Es importante

reconocer que el campo de acción de un docente de apoyo pedagógico son los espacios de clase, el dialogo permanente con maestros, estudiantes y familia. Por esta razón el maestro debe estar dispuesto para abrir las puertas de su salón de clase, no se debe sentir juzgado ni observado, para darle paso al análisis y transformación de lo pedagógico y evaluativo, el docente de apoyo pedagógico debe “ponerse en la tarea de replantear la función de la escuela, el trabajo docente, la acción del padre y de la madre de familia, pero también los intereses del estudiante en el contexto de una inclusión” (Torres, 2017, p. 35).

Para un docente de apoyo pedagógico, su saber didáctico se configura en realizar prácticas educativas significativas en torno a los procesos de educación inclusiva y las políticas públicas. Es importante reconocer que uno de los elementos más difíciles de encontrar en el perfil profesional de un maestro, es una correcta configuración de un saber propio y una didáctica específica que le ayude a transmitir ese saber, en otro nombre, el conocimiento didáctico del contenido, Leal, 2014 (p.2). Si bien es cierto, un verdadero maestro es la perfecta unión entre estos dos saberes que lo posicionan profesionalmente, Leal (2014) afirma que: “el maestro empieza a enseñar cuando comprende tanto el conocimiento del contenido de una materia específica como las formas de enseñar ese conocimiento en el contexto escolar” (p. 11). En este caso un docente de apoyo pedagógico será el que logra configurar su perfil de conocimiento con el didáctico y transforma las realidades de aprendizaje de su comunidad educativa, logrando hacer reflexión constante sobre su propia práctica y considerando aquellos aspectos del ambiente y el contexto que crean una realidad única sobre la que se debe enseñar, omitiendo lo que no se puede cambiar y generando un reconocimiento a esta profesión.

Se observó que, si bien es cierto, que las políticas públicas están diseñadas para ser decretadas y cumplidas, las realidades educativas para las que fueron pensadas se alejan un poco



del ideal, teniendo que hacer cambios y ajustes significativos para su cumplimiento, y aunque ellas nos hablen de lo que se debe hacer, el gran reto que se tiene en los contextos escolares es buscar el medio y el cómo hacer para materializarlas.

Es importante dar a conocer que durante todo el proceso investigativo, no se tuvo a los estudiantes con discapacidad o alteraciones en su desarrollo como objetos de estudio, sino como participantes activos del proceso, que guiaron y dieron pautas para generar las estrategias, sus sentires, sus opiniones al igual que la de toda la comunidad educativa fueron las bases que se tuvieron en cuenta para pensar en la estrategia ruta real de inclusión, Beatriz Miranda 2018, en el congreso internacional de la educación inclusiva comenta que: no es la discapacidad la que discapacita a las personas, sino la sociedad y los sistemas, además afirma las personas con discapacidad no pueden seguir siendo objeto de estudio, sino que deben ser los principales participantes para guiar y aportar a las construcción de saberes en torno a las políticas e investigaciones que los involucren, pues nadie más sino ellos conocen y saben qué necesitan para estar mejor en lo educativo y en lo social.

Es inevitable sentir que a pesar de ser considerada la escuela como un espacio de formación y de creación de nuevos saberes, en este caso sobre educación inclusiva y que a pesar de la creación de rutas, estrategias y espacios de formación, en algunos momentos asalta la inquietud de sentir que lo que se hace por estos estudiantes no es suficiente y que es posible que no se atiendan gran parte de sus necesidades, llegar al conocimiento de un estudiante, buscar sus estrategias de apoyo en el aula, estabilizar a su familia, toma tiempo que en ocasiones se puede fácilmente convertir en semanas, meses o incluso años, la evolución de ellos con relación a nosotros, en ocasiones está asociada a satisfacción y en otras a frustración, pero dentro de todo este proceso se comprendió que es completamente normal vivenciar esos estados de ánimo.

Benjamín Mayer (2018), en el congreso internacional de la educación inclusiva usa las siguientes palabras “siempre abra algo de la promesa de la inclusión, que no podrá ser cumplida”, refiriéndose a esos estados en los que sentimos no haber avanzado significativamente con algunos estudiantes.

Finalmente se llega a la comprensión, que la educación inclusiva más que ser un acto de cumplimiento de normatividad y políticas públicas, debe ser el conjunto de acciones constitutivas y formativas que deben responder a criterios éticos frente a la atención que se le brinda a esta población y que involucre a toda la comunidad educativa, el no cumplimiento de estas acciones falta a los compromisos de justicia y ética profesional para la cual fuimos designados en el ámbito educativo.

## **5.2. Recomendaciones**

A continuación, se brindarán una serie de recomendaciones, que nacen de la realización de esta investigación y que permitirá a las instituciones avanzar en sus procesos de educación inclusiva.

Se recomienda que al interior de los colegios se den los espacios para reconocer y socializar experiencias de otros colegios y personas dedicadas al tema de la educación inclusiva, que no sea solo la voz del docente de apoyo pedagógico si no que él se apoye en otros espacios de formación para los maestros, para que allí se tenga la posibilidad de tener otras miradas y aclarar sus dudas.

Se recomienda que estos encuentros no estén destinados solo a los maestros, sino que involucren a toda la comunidad educativa, como padres y estudiantes, para que ellos también empiecen a generar una conciencia y unos aprendizajes en torno a la educación inclusiva, que

reconozcan qué papel juegan dentro de todo este proceso, los estudiantes deben hacer parte de esta cultura y reconocer que dentro de su espacio escolar y de aprendizaje hay estudiantes que requieren apoyos y para los cuales el trabajo colaborativo se convierte en una herramienta de ayuda.

La Secretaria de Educación al igual que el Ministerio de Educación, deberían destinar un espacio de formación para maestros y docentes de apoyo pedagógico, donde se aclaren dudas y se enseñe a cómo hacer procesos de educación inclusiva reales y significativos, al mismo tiempo anualmente poder ir evaluando y analizando el proceso en cada colegio, esto podría ser también un punto de análisis en el día “E”<sup>5</sup>, con el fin de que si se están generando acciones inadecuadas sean corregidas a tiempo y que esta responsabilidad de formación a la comunidad educativa no recaiga solo en el docente de apoyo pedagógico, si no que tenga el respaldo y unas directrices desde nivel central, pues esperan que todas las escuelas sean inclusivas, pero realmente no las preparan para llevar a cabo y con calidad la educación inclusiva.

Se recomienda que periódicamente o anualmente se haga una valoración a los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas, con el fin de evidenciar avances y procesos en su formación educativa, que al mismo tiempo permitan ir renovando, evaluando y generando nuevas estrategias de apoyo para ellos en el aula.

Finalmente es recomendable que, al generarse políticas públicas sobre educación inclusiva, se les brinden los espacios a las instituciones de conocerlas y analizarlas, que los docentes de apoyo sean capacitados y formados para ponerlas en práctica en sus instituciones

---

<sup>5</sup> El Día de la Excelencia Educativa – Día E – es considerado como una oportunidad para que toda la comunidad educativa, realice un análisis de cómo están sus procesos y resultados, y se acuerden conjuntamente estrategias y acciones de mejoramiento en su interior.

educativas, el desconocimiento y la falta de capacitación pueden ser generadores de desinformación o mala comprensión frente a las mismas.

### **5.3. Preguntas que emergen a partir de la investigación.**

Es así como esta investigación es generadora de nuevas preguntas e inquietudes sobre las que se desea seguir investigando, dentro de ellas encontramos:

¿Cómo se puede formar a la institución educativa y a la ciudad en una cultura del respeto a la diversidad?

¿De qué maneras se pueden generar espacios o asignaturas dentro del programa de formación para maestros en la Escuela Normal, que involucren el reconocimiento de la diversidad y la discapacidad?

¿Qué estrategias y herramientas requieren los docentes de aula, para generar procesos significativos en torno a la educación inclusiva?

¿Cómo los maestros de aula pueden integrar las políticas de inclusión a los planes de área?

¿Cómo lograr que algunas familias se integren de forma positiva a los procesos de inclusión de sus hijos?

## Referencias

- Baracaldo, M. (s.f.). Escuelas Normales Superiores en el Marco de la Visión 2019. Revista Javeriana (733), 38-45 2007.
- Blythe, T. (1999). La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el Docente. Barcelona, Paidós, págs. 107 –127
- Briones, G. (1990), Tendencias Recientes De La Investigación En Pedagogía Áreas, Problemas Y Formas De Relación Universidad De Antioquia Facultad De Ciencias Sociales Y Humanas Centro De Estudios De Opinión
- Capella, J. (1993), Educabilidad Y Problemas De Aprendizaje. Educación. Vol. 11. N2 4 Setiembre De Educabilidad.
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en américa latina1980-2010. 37.
- Constitución Política De Colombia 1991
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Evaluación para el aprendizaje. Infancias Imágenes, 14(2), 89-100.
- Flórez, Arias, & Guzmán (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura.
- Guzmán, R, (2014), Lectura y escritura, como se aprende y se enseña en el aula.
- Guzmán, R, (2018), Lectura y escritura en los primeros años. Transiciones en el desarrollo y el aprendizaje. Universidad de la Sabana.

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, M, (2014), Metodología de la investigación, respecto a la sexta edición por McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V

Imbernón, Gómez. (2010). La alfabetización emergente en Niños con necesidades especiales de comunicación.

Kaufman, A.S (1994). Intelligent testing with the WISC- III. Wiley: Interscience

Karl. R. (1983). la ciencia: conjeturas y refutaciones. “Paidós Estudio Básica” dentro de la obra Conjeturas y refutaciones. el desarrollo del conocimiento científico, 2ª edición revisada y ampliada, en Barcelona.

Leal, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), pp. 89-110.

Ley estatutaria 1618 de 2013, Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad

Lineamiento de política de educación inclusiva, Secretaría de educación Del distrito, mayo de 2018.

Loraine McKay (2016) Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth, *International Journal of Inclusive Education*, 20:4, 383-396,  
DOI:10.1080/13603116.2015.1081635

Manghi, D; Julio, C; Conejeros, M; Donoso, E; Murillo, M; Diaz, C. (2012) El profesor de educación diferencial en Chile ´para el siglo XXI: Transito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva educational* Vol. 51.

Marulanda, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos.

Revista Javeriana, 791, 70-78.

Mayer, B (2018), X encuentro RIIIE. “La educación inclusiva a debate: retos, contradicciones y desafíos” sede: Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos. 25 al 27 de octubre.

Mel Ainscow, (2001), Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas

Ministerio de Educación Nacional, (1994). Ley 115, Por la cual se expide la ley general de educación.

Ministerio de Educación Nacional, (1996). Decreto 2082, "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”

Ministerio de Educación Nacional, (1997). Ley 361, Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366, Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Ministerio de Educación Nacional, (2017). Decreto 1421, «Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad»

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

- Miranda, B (2018), X encuentro RIIIE. “La educación inclusiva a debate: retos, contradicciones y desafíos” sede: Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos. 25 al 27 de octubre.
- Monserrat, S. (2004). Enseñar a hablar y escuchar. Lengua, lenguaje y escritura, métodos de enseñanza, enseñanza de la lectura y la escritura.
- Morales, M; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Pastor, C; Sánchez, J; Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.
- Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible
- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera. (P. 1-5).
- Perkins, D., & Blythe, T. (2005). Ante todo, la comprensión. *Magisterio* N° 14.
- Restrepo, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores* <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>> ISSN 0123-1294
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico *Educación y Educadores*, núm. 7, pp. 45-55 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.



Restrepo, B. (2009). Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 53, enero-abril, Investigación de aula: formas y actores.

Ritchhart, R; Church, M; Morrison, K. (2011) Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners

Soler, M; Martínez, M; Peña, F. (2018) Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas con justicia social. Folios, 27-38

Tamayo, M. (1995), La Interdisciplinariedad, Serie Cartillas Para El Docente. Icesi Publicaciones Del Crea.

Tendencias actuales en la formación de educadores especiales y la educación especial en Colombia, Universidad pedagógica Nacional 2018, (próximo a publicarse).

Torres, R. (2017). Las voces otras de la diversidad en las escuelas, maestría en discapacidad e inclusión social, Universidad Nacional de Colombia Facultad de medicina.

Unesco. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. París: Autor.

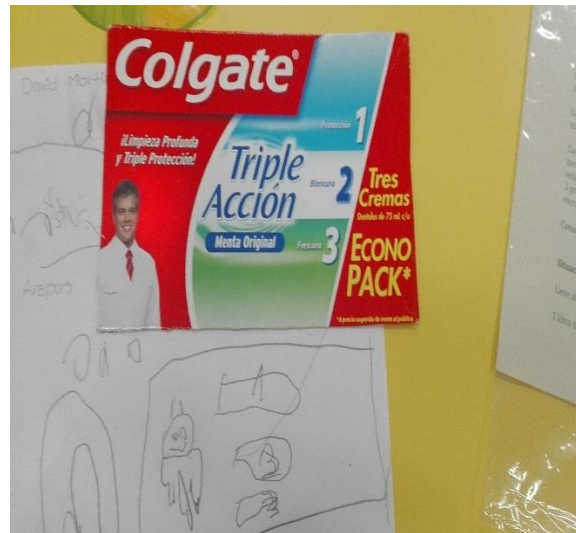
Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.

Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

## **CAPÍTULO VII**

## **ANEXOS**

**Anexo 1:** Actividad de “La tienda” con los niños. Fuente: archivo de la investigación.



**Anexo 2:** Actividad de portadores de texto. Fuente: archivo de la investigación.



**Anexo 3: Instrumento caracterización de familia. Fuente: archivo de la investigación.**

**INVESTIGACIÓN PROFESORAL EN PRIMERA INFANCIA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PRIMERA INFANCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN  
INICIAL**

**FORMATO DE CARACTERIZACIÓN FAMILIA**

Evaluación de hábitos que favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes

Apreciadas familias

A continuación aparecen unas preguntas que me permitirán conocer un poco más acerca de las actividades que se realizan en casa. Les solicito ser sinceros ya que no hay respuestas buenas o malas; la información de este documento es completamente confidencial y será utilizada con fines pedagógicos y de investigación.

Ustedes pueden marcar con X debajo de la columna que más se ajuste a sus rutinas siendo:  
-Nunca -Menos de una vez al mes -Una vez al mes -Semanalmente -Todos los días


Oralidad	Nunca	Menos de una vez al mes	Una vez al mes	Semanalmente	Todos los días
1. Dialogan en casa acerca de lo que ocurre en el día					✓
2. Le preguntan al niño cómo le fue y le escuchan con atención				✓	
3. Piden al niño que invente o narre historias y le escuchan con atención			✓		
4. Cuentan cuentos, historias, anécdotas a su hijo			✓		
5. Participan en familia en competencias, juegos de mesa, juegos de equipo, donde los niños se pueden expresar con tranquilidad			✓		
6. Permiten que el niño hable delante de otros					✓
7. En familia bailan, cantan, hacen coreografías, dramatizaciones, dicen trovas, coplas, refranes.	✓				
8. Asisten a presentaciones públicas	✓				
9. Juegan a las rimas, adivinanzas o trabalenguas en casa			✓		
10. Cantan canciones con sus hijos				✓	

Lectura	Nunca	Menos de una vez al mes	Una vez al mes	Semanalmente	Todos los días
11. Leen cuentos, fábulas o historias en familia					✓
12. Leen material impreso como periódicos, revistas, folletos, cartas, libros u otros			✓		
13. Utilizan el computador para actividades relacionadas con lectura y escritura				✓	
14. El niño observa a los miembros de su familia cuando leen				✓	
15. Visitan museos o bibliotecas y allí participan en talleres	✓				
16. En casa tienen textos que el niño puede utilizar					✓
17. Permiten que el niño lea a su manera los libros y textos que tiene a su disposición					✓

Escritura	Nunca	Menos de una vez al mes	Una vez al mes	Semanalmente	Todos los días
18. Los padres acompañan al niño a hacer las tareas					✓
19. Le hace dictados letra por letra	✓				
20. Cuando acompaña la tarea le pregunta cuáles son sus ideas y luego lo motiva para que escriba	✓				
21. Usted escribe las respuestas en otra hoja y le pide al niño que lo escriba en el cuaderno	✓				
22. Permite que el niño escriba lo que quiera					✓
23. Motiva al niño a escribir sus propias ideas	✓				
24. Le lleva la mano para que escriba "bien bonito"					✓
25. Permite que el niño escriba con su propia letra y usted escribe debajo lo que dijo	✓				
26. Motiva al niño a dibujar sus gustos y preferencias					✓
27. Permiten y ayudan a su hijo a dibujar y/o escribir cuentos, poemas, poesías.					✓

**Anexo 4:** Instrumentos utilizados para la recolección de datos, Diario de campo, encuesta de percepción. Fuente: archivo de la investigación.

<p style="text-align: center;">DIARIO DE CAMPO N° 5</p> <p>INSTITUCIÓN: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori</p> <p>NÚMERO DE SESIÓN: 5      NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Fernando el Furioso</p> <p>PROFESORA: Julieth Gaviria Patiño      FECHA: Marzo - 29 - 2017</p> <p>GRADO: Jardín y Transición      HORA: 7:00am a 9:00am</p> <p>OBJETIVO: Desarrollar las habilidades comunicativas a partir de las emociones que suscita la lectura del cuento Fernando Furioso.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">REGISTRO</p> <p>(registro mis observaciones respecto a cada uno de los momentos de la sesión, frases, expresiones, comentarios que considero dan cuenta del proceso)</p> <p><b>Oralidad</b> La actividad inicia explorando las emociones de los niños, preguntándoles que los pone felices, cómo es la cara cuando se está feliz?, de igual forma con triste y finalmente con enojado indagando en ellos que los pone enojados a quien han visto enojado y que hace esa persona.</p> <p>Se les presenta una imagen del cuento donde se muestra Fernando el furioso, los niños logran reconocer que Fernando está furioso que hizo muchos daños por estar furioso y que su mamá está triste.</p> <p><b>Lectura</b></p> <p>Se hace lectura del cuento y en el transcurso de la lectura se observa que los niños empiezan a reconocer que es estar enojado y lo asocian a sus papas y a un compañero del salón que frecuentemente hace pataletas, los niños se muestran atentos a la lectura y en el transcurso de la historia hacen expresiones de que estar enojado es feo que Fernando tiene cara fea, que los papas están bravos con Fernando por grosero.</p> <p><b>Escritura</b></p> <p>Se les pide a los niños que realicen un dibujo donde se evidencie que estar enojado o que los hace enojar, uno de ellos dibujo a Fernando el furioso, otro dibujo a sus papas, otro se dibujo a sí mismo, evidenciándose una particularidad en los dibujos las expresiones de los ojos y la boca.</p> <p style="text-align: center;">❖ Puedo encontrar las evidencias en: Anexo 1</p> </div> <p><b>REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>A los niños les cuesta reconocer en sí mismos que los hace sentir enojados, aunque algunos manifestaron que se enojan cuando la mamá los regaña. Generalmente expresaron el enojo de adultos y de su familia</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Los niños logran inferir que estar enojado es feo y pone triste a las personas que nos rodean, que es mejor estar feliz. Santiago García logra reconocer que el niño hizo muchas cosas que estaban mal y que Fernando tenía que hacerle caso a la mamá y no ponerse furioso, me pregunta si la mamá de Fernando está triste.</p> </div> <p>ANEXO 1</p> 
---	---

INVESTIGACIÓN DE MAESTRIA EN PRIMERA INFANCIA Y NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES

FORMATO DE ENCUESTA PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN

A continuación aparecerán unas preguntas que permitirán conocer un poco más la práctica de un docente en primera infancia, les solicito ser sinceros ya que no hay respuestas buenas o malas; la información de este documento es completamente confidencial y será utilizada con fines pedagógicos y de investigación, la persona que aporta la información, permite el uso y análisis de las respuestas.

1. Usted realiza planeación previa a las clases?

- a. sí                      b. no

Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Qué elementos tiene su planeación? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Con que frecuencia realiza su planeación?

- a. Diaria                      d. Por periodo académico  
b. Semanal                      e. Bimestral  
c. Mensual                      f. Anual

Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Usted utiliza algún elemento para registrar su planeación?

- a. Cuaderno                      c. Digital  
b. Hojas                      d. Formato

Otro Cuál? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Cuáles son las ventajas o desventajas de realizar la planeación? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Reflexiona acerca del desarrollo de su clase y de lo que planeo para su clase? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Para usted es importante la planeación?

- a. Sí                      b. No

Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MUCHAS GRACIAS!!!

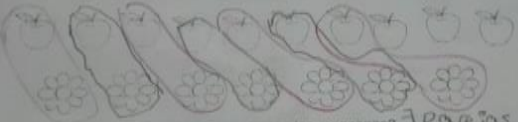
**Anexo 5:** Práctica pedagógica anterior basada en guías y material individual para los estudiantes.  
 Fuente: archivo de la investigación.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI  
 PREESCOLAR, BÁSICA, MEDIA Y CICLO COMPLEMENTARIO  
 "Formando maestros y maestras para la infancia"

Nombre estudiante: MOHAMMAD Fecha: \_\_\_\_\_ Curso: 302  
 Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de finalización: \_\_\_\_\_

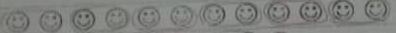
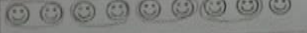
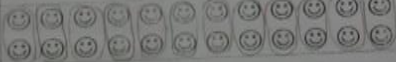
**Formando parejas y números** *colores*

1. Vamos a formar parejas de manzanas y de flores, encierra en un círculo las parejas que vayas formando.



a. ¿Cuántas parejas formaste con las manzanas? 1 pareja  
 b. ¿Te sobro alguna manzana? 2 manzanas  
 c. ¿Cuántas parejas formaste con las flores? 1 parejas  
 d. ¿Te sobro alguna flor? ninguna

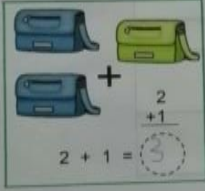
2. Cuando se forman parejas exactas tenemos números pares de lo contrario sobra uno serán impares. Forma parejas de caritas y di si el número es par o impar

Número	Forma parejas	¿Es par o impar?
12		par
9		impar
24		par

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI  
 NO. Hora Formado: Maestros y Maestras para la Infancia  
 PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA FCI

NOMBRE: MOHAMMAD  
 FECHA: 28-08/2015 CURSO: 302

1. ¿A partir de la imagen cuantos bolsos hay



$2 + 1 = 3$

2. ¿Suma de acuerdo al resultado



$5 + 3 = 8$   
 $6 + 4 = 10$   
 $2 + 7 = 9$

3. ¿Escribe el número que creas que al sumarlo de como resultado 11



Práctica pedagógica anterior basada en guías y material individual para los estudiantes, acciones realizadas fuera del aula y enfocadas a mejorar procesos de atención, concentración, procesos de lectura, escritura y pensamiento lógico matemático, lejanas al aula de clase. Fuente: archivo de la investigación



**Anexo 6:** Planeaciones de los encuentros con los estudiantes de necesidades educativas basadas en rutinas de pensamiento. Fuente: archivo de la investigación.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI 60 Años Formando Maestros y Maestras para la Infancia			
PLAN:	FECHA:	CURSO DE INTERVENCIÓN:	EDAD:
INSTITUCIÓN: ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI			
DOCENTE DE INCLUSIÓN: Julieth Gaviria Patiño			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: RUTINA DE PENSAMIENTO PALABRA, IDEA, FRASE Y PREGUNTA			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD		
<p>Rutina del pensamiento palabra, idea, frase y pregunta.</p> <p>Los estudiantes seleccionados para esta rutina de pensamiento han sido escogidos por las maestras de grado primero, segundo y tercero, estos estudiantes hacen parte del programa de inclusión de la escuela normal y presentan dificultades en los procesos de lectura, escritura y oralidad, las maestras manifiestan que en la mayoría de actividades de la clase en las que requieren escritura, se muestran apáticos y se niegan a escribir.</p> <p>Como docente de inclusión es importante conocer si los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, responden y pueden realizar rutinas de pensamiento de igual forma que los niños que no presentan ningún tipo de dificultad en su aprendizaje.</p> <p>Se busca usar la rutina de pensamiento como excusa y actividad</p>	<p>1. En el primer momento se prepara a los estudiantes con una actividad introductoria a la rutina de pensamiento, deben armar un rompecabezas el cual tiene como fin dar un orden en los estudiantes para buscar las palabras con las que deben realizar la rutina, el primero que arme el rompecabezas será el primero en sacar la palabra mágica.</p> 		

(alfab. internacional)

<p>motivadora para que los estudiantes escriban de forma diferente, creativa y buscando hacer visible el pensamiento con sus ideas acerca de algo, de igual forma que creen preguntas, se genere el respeto de turnos, haciendo énfasis en tiempos para pensar, organizar las ideas y no decir lo primero que se les ocurra.</p> <p>Es importante aclarar que este espacio de trabajo con los estudiantes es consensuado y permitido por los maestros titulares de clase, por tal motivo esta rutina de pensamiento no está estructurada a un tema específico de clase y se genera como una actividad que motive a la escritura y al pensamiento, el tiempo con los estudiantes es muy corto.</p>	<p>2. Palabra: Se les presenta a los estudiantes una caja mágica la cual contiene imágenes de animales, frutas, alimentos entre otras, ellos deben adivinar esas palabras que representan el dibujo, cada uno pasa, toma una imagen y da una serie de pistas a sus compañeros para que ellos logren adivinar la palabra, sus compañeros pueden realizar preguntas, para lograr descubrir la imagen y la palabra.</p>   <p>Anexo 2 (imágenes de la caja mágica, a la que se le asigna una palabra)</p> <p>3. Con cada palabra que adivinan a través de una serie de pistas, los estudiantes realizan la rutina de pensamiento, palabra, idea, frase a la cual se le agrega pregunta, a cada uno se les entrega un formato previamente elaborado para que consoliden sus respuestas, luego de socializar sus respuestas, escogen la pregunta que más les llame la atención y ellos mismos intentan dar una posible respuesta a esa pregunta planteada por el compañero, buscando socializar y construir nuevos aprendizajes con ayuda de las ideas de los demás.</p>
---	--

(alfab. internacional)

### Anexo 7: Cuadro de Excel con la estrategia “Ruta Real de Inclusión”. Fuente: archivo de la investigación

Código	Experiencia Ruta de Flexibilización	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la actividad?	Evaluación	Componente	Autor	N° de Planeación	N° de diario de campo	Ajustes
Exp 1	Primer Foro sobre Diversidad Reconociendo la Educación Inclusiva y las Políticas Públicas	<p>El segundo objetivo de la investigación, busca desarrollar una estrategia de sensibilización para la atención a población con discapacidad.</p> <p>Dar a conocer las políticas públicas de educación inclusiva a nivel institucional.</p> <p>Generar un espacio de reflexión pedagógica y educativa sobre la importancia de transformar los imaginarios acerca de la discapacidad y fortalecer así la existencia de un pensamiento y actitud incluyentes frente a la misma.</p>	<p>Es de gran importancia generar estos espacios de reflexión, con la comunidad educativa, pues es aquí donde se conocen las percepciones de los maestros, familia y estudiantes, sus inquietudes y temores frente al proceso de reconocimiento y atención de la población con discapacidad.</p> <p>Este espacio permitió acercar a toda la comunidad educativa al reconocimiento de la Diversidad dentro de la Escuela, sensibilizarla frente a la responsabilidad de las instituciones educativas en cuanto a las políticas públicas de educación incluyente.</p> <p>Los resultados de este Foro permitirán recoger insumos para los siguientes Foros y la continua capacitación de los maestros en este tema.</p>	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inclusiva. Estrategia de sensibilización	Para el Decreto 1421 del 2017 hoja 18 es deber de las docentes de Apoyo Pedagógico generar procesos de sensibilización y formación de docentes.	1	Matriz de análisis resultados del Foro	Se debe garantizar que este tipo de espacio no se pierdan a nivel institucional, se debe lograr la participación de toda la comunidad educativa y el apoyo de la institución para brindarles la oportunidad de participar de estos espacios, no solo a los maestros si no también a los maestros en formación, se debe retomar los insumos de cada Foro para que exista una continuidad, escribir las memorias de cada foro.
Exp 2	Caracterización general de la población con discapacidad de la Escuela Normal	El primer objetivo tiene como finalidad conocer la población en condición de discapacidad que se encuentra matriculada en la Escuela Normal.	Este ejercicio de acercamiento a la población educativa y especialmente la que presenta una condición de discapacidad, permitió reconocer que este tipo de población no solo se encuentra en los ciclos iniciales de la escuela, sino que también hacen parte de los otros ciclos de la Escuela, encontrando un mayor número de estudiantes en el ciclo intermedio (grados 6, 7, 8) encontrando estudiantes que venían desde muchos años atrás sin reconocimiento a su necesidad de aprendizaje mostrando bajas notas y sentimientos de injusticia, sueno o se	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inclusiva	Se entiende como estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual representa una desventaja frente a los demás en aspectos físicos, ambientales, académicos, culturales y sociales. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordo ceguera, de tipo motor o físico y de tipo cognitivo (síndrome	2	1	Es importante conocer los diagnósticos de los estudiantes al momento de la matrícula y generar procesos de identificación temprana con el fin de brindar los apoyos necesarios a tiempo para los estudiantes.

Código	Experiencia Ruta de Flexibilización	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la actividad?	Evaluación	Componente	Autor	N° de Planeación	N° de diario de campo	Ajustes
Exp 3	Valoraciones de aprendizaje con ayuda de rutinas de pensamiento	<p>Reconocer las capacidades del estudiante, ritmos y formas de aprendizaje, que aporten a la realización de ajustes razonables en los espacios académicos.</p> <p>Esta valoración permite explorar las habilidades de pensamiento y no se basa en contenidos.</p>	Esta valoración aporta al reconocimiento de las capacidades del estudiante, permite que el maestro conozca las necesidades y proponga estrategias que favorezcan al mismo, en los diferentes espacios académicos, algunos maestros no tienen en cuenta estas valoraciones ni las consideran como insumos para su planeación de clase.	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inclusiva	En la educación formal es fundamental que se realicen lo que aquí hemos denominado procesos de caracterización educativa. Estos no constituyen otra cosa que una descripción cualitativa que el docente de apoyo debe construir, mancomunadamente con los docentes de aula, con el fin de recoger un perfil de fortalezas, limitaciones y necesidades del estudiante con discapacidad. Partimos del principio de que todo proceso de esta índole no se reduce al diagnóstico clínico. Este es un insumo, pero no trata ni acota todos los elementos que debe contener una caracterización educativa del estudiante MEN, 2017 p.53	3	2	Es importante modificar las pruebas estandarizadas para estos estudiantes donde solo se miden procesos memorísticos y procedimentales, estas valoraciones no permite explorar las habilidades del estudiante se debe realizar una valoración de proceso por periodo académico considerando que las estructuras cognitivas y habilidades en el ser humano son cambiantes, se deben generar espacios de diálogo y discusión de estas valoraciones con los maestros.
Exp 4	Relatos de Familia	<p>Este encuentro fortalece el objetivo de caracterización de los estudiantes y permite certificar los diagnósticos de los estudiantes con las entidades prestadoras de salud que aportan directamente las familias.</p> <p>Además permite conocer qué tanto saben los padres sobre el tipo de discapacidad y cómo pueden apoyar en su proceso educativo, ten en cuenta que es más que verificar el diagnóstico.</p>	Se debe generar un vínculo con la familia, para que se sientan en confianza y con la tranquilidad de hablar libremente sobre sus hijos, que no se sientan juzgados sino apoyados y así logren aportar toda la información importante y requerida para identificar apoyos y ajustes a los estudiantes.	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inclusiva	Contexto y vida familiar Aquí se recogen datos generales del estudiante, su familia y cuidadores y todo aquello relevante al entorno inmediato en el que vive. Debe documentarse con quién vive, en qué condiciones (materiales y afectivas), cómo son las relaciones actuales del estudiante con sus familiares, quién se encarga de su cuidado, entre otros. También debe recogerse información sobre situaciones traumáticas o difíciles que haya enfrentado la familia y que puedan tener un efecto en la vida del estudiante y en su desarrollo (p. ej.: desplazamiento forzoso, violencia intrafamiliar, muerte de algún ser querido, separación de los padres, etc.). El docente de apoyo, o el equipo interdisciplinario del establecimiento educativo, se encarga de recopilar esta información a través de	4	3	Dentro de los ajustes a realizar esta la conformación de comunidades académica que le permita a las familias aprender de otras familias que están en su misma situación. La familia debe sentir que contar particularidades específicas de sus hijos, no serán un obstáculo o motivo para perder el cupo, al contrario reconocer estas generalidades del estudiante guiarán al maestro a comprender la situación.

A	B	C	D	E	F	G	H	I
Código	Experiencia Ruta de Flexibilización	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la actividad?	Evaluación	Componente	Autor	N° de Planeación	N° de diario de campo	Ajustes
1								
Exp 5	Apoyo terapéutico y extraescolar	Una vez recibidos los diagnósticos médicos, la responsabilidad familiar continua con el acompañamiento y cumplimiento de los apoyos y terapias extraescolares que estos estudiantes requieren, todo esto con el fin de fortalecer habilidades que se requieren en los procesos de aprendizaje en la escuela.	Se debe convencer a las familias frente a la responsabilidad e importancia de que estos apoyos se an efectivos y sin interrupción, algunas familias omiten y evaden los apoyos extraescolares limitándose solo a las ayudas que la escuela le brinde a sus hijos.	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inclusiva	Es función del docente de apoyo pedagógico ser quien realice una articulación entre la parte de salud y la parte escolar de los estudiantes con discapacidad, su tratamiento médico o terapéutico y cualquier otra información que se considere relevante para ser incluida en la Historia de vida de los estudiantes. Decreto 1421 (p.13) De igual forma si hay un informe que brinde herramientas para el ámbito escolar, de cómo se apoya al estudiante en servicios terapéuticos externos como: (neuropsicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología, psiquiatría) (p. 62)	5	4	Es importante que exista una articulación en el sector salud y el sector educativo, conociendo las recomendaciones de los especialistas, características de los diagnósticos de los estudiantes y lo más importante generar un espacio de diálogo entre el maestro y el docente de apoyo pedagógico, para darle conocer esto a los profesores, lo que va a permitir generar acciones y estrategias de ayuda en el aula. Lo más importante esta información muchas veces solo es conocido por el docente de apoyo pedagógico por falta de espacios de socialización con los maestros.
12								
Exp 6	Ajustes Razonables y trabajo en equipo con maestros.	Generar espacios de trabajo en equipo entre el docente de aula y el docente de apoyo para socializar las valoraciones y diagnósticos del estudiante.  Generar ajustes razonables a las planeaciones de clase.	Este trabajo ha sido posible realizarlo con muy pocos maestros, encontrando en los encuentros y los ajustes realizados, buenos resultados frente al desempeño de los estudiantes en sus clases. Uno de los hallazgos que se genero dentro de la investigación, fue encontrar que la mayoría de los profesores no realizan planeación de clase, o la realizan de una forma inusual, por tal motivo es difícil para el docente de apoyo pedagógico sugerir a los maestros ajustes a sus clases sino conoce las guías, evaluaciones o metodología con anterioridad, de igual forma fue muy difícil generar los espacios de encuentro con los maestros debido a que no contaban con el tiempo y disposición.	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inclusiva	Los docentes de apoyo pedagógico "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)" (p.18)	6	5	Se realizó una propuesta a los coordinadores para que institucionalmente los maestros que tengan estudiantes con discapacidad en su clase, dentro de su horario de planeación tengan un espacio de encuentro establecido con el docente de apoyo pedagógico, para recibir este acompañamiento y estos ajustes a sus clases.
	Hoja1	Hoja2	Hoja3					

A	B	C	D	E	F	G	H	I
Código	Experiencia Ruta de Flexibilización	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la actividad?	Evaluación	Componente	Autor	N° de Planeación	N° de diario de campo	Ajustes
1								
Exp 7	Cátedra Montessoriana y Experiencias de Formación en Educación Inolusiva para maestros en formación dirigida a estudiantes del ciclo de formación complementaria. (futuros maestros)	Reunir a todos los maestros en formación, en un espacio de reconocimiento de las poblaciones que hacen parte de la inclusión, brindarles estrategias y ayudas para el trabajo en el aula con estos niños.	La cátedra montessoriana considerada un espacio de formación, para estudiantes del ciclo profesional de diversos temas de interés, ha cobrado un sentido muy importante para la educación inolusiva, pues ha sido un tema de gran interés por los estudiantes en formación y ellos mismos solicitan esta formación, de igual forma este espacio ha sido asignado para la docente de apoyo pedagógico quien ha generado varias charlas en políticas publicas de inclusión, diseño universal de aprendizaje, ajustes razonables entre otras, además se ha encargado de traer diferentes especialistas que brinden charlas de formación. Este tipo de trabajo a generado que los estudiantes en formación, se interesen por hacer investigaciones en este tema y realizar practicas con estas poblaciones, mencionan que les ha generado herramientas para elaborar sus planeaciones, quienes abordan a la docente de apoyo pedagógico en espacios diferentes para ampliar su conocimiento acerca del tema.	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inolusiva	El decreto 366 del 2003 en su parágrafo 1 menciona: "Las escuelas normales superiores, las instituciones de educación superior que poseen facultad de educación y los comités territoriales de capacitación docente, deberán garantizar el desarrollo de programas de formación sobre educación inolusiva para los docentes que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales".	7	6	Los participantes manifiestan que dentro de sus asignaturas debería existir este tipo de formación y no solo un espacio aislado y de dos horas, consideran que esta es una realidad que se vive actualmente y para la cual requieren herramientas y estrategias en su formación, otro ajuste importante es la participación de los maestros de la institución no solo los maestros en formación.
15								
Exp 8	Reconociendo la Diversidad en el ciclo inicial	Promover una construcción de mentalidades inolusivas en niños y niñas de primera infancia frente a la diversidad reconociendo diferencias en el ser humano.	Se ha notado cambios de imaginarios sobre la inclusión, la diversidad, la construcción de criterio moral en los niños de primera infancia, evidenciando actitudes de solidaridad, preguntas, juegos compartidos, reconocer apoyos y ayudas que requieren las personas.	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inolusiva		8	7	Las maestras de primera infancia solicitar continuidad en los talleres que no se han podido o tres, si no que se continúe con la experiencia a lo largo del año escolar, las maestras de primaria también piden este tipo de talleres y experiencias para los niños, se pensado aportar en temas como estos a los consejos de clase que se realizan semanalmente con una temática específica.
16								
	Hoja1	Hoja2	Hoja3					
					Los procesos investigativos son los únicos.			Motivar a los estudiantes a realizar este tipo de investigaciones al interior de la Escuela Normal y con la población que se caracteriza.

Código	Experiencia Ruta de Flexibilización	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la actividad?	Evaluación	Componente	Autor	N° de Planeación	N° de diario de campo	Ajustes
Exp 8	Reconociendo la Diversidad en el ciclo inicial	Promover una construcción de mentalidades inclusivas en niños y niñas de primera infancia frente a la diversidad reconociendo diferencias en el ser humano.	Se ha notado cambios de imaginarios sobre la inclusión, la diversidad, la construcción de criterio moral en los niños de primera infancia, evidenciando actitudes de solidaridad, preguntas, juegos compartidos, reconocer apoyos y ayudas que requieren las personas.	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inklusiva		8	7	Las maestras de primera infancia solicitar continuidad en los talleres que no sean solo dos o tres, sino que se continúe con la experiencia a lo largo del año escolar, las maestras de primaria también piden este tipo de talleres y experiencias para los niños, se pensado aportan en temas como estos a los consejos de clase que se realizan semanalmente con una temática específica
Exp 9	Proyectos de investigación de maestros en formación en Educación inclusiva y practica con poblaciones Diversas	Asesorar y acompañar proyectos investigativos de los maestros en formación, en los que su tema principal sea educación inclusiva y discapacidad.	Los procesos investigativos son los únicos capaces de brindarnos conocimiento sobre como abordar y trabajar con esta población de educación inclusiva, el acompañar y generar investigación en la Escuela Normal le brinda acercamiento y comprensión de esta realidad educativa.	Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inklusiva	El decreto 366 del 2009 en su parágrafo 2 menciona: "El personal de apoyo pedagógico asignado a las escuelas normales superiores, asesorará la formación de los nuevos docentes en lo concerniente al proceso de educación inclusiva de la población con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, para lo cual deberá presentar proyectos de formación articulados al proyecto educativo dentro de las fechas previstas en la planeación institucional y con el apoyo de las facultades de educación."	9	8	Motivar a los estudiantes a realizar este tipo investigaciones al interior de la Escuela Normal y con la población que se caracterizó, considerando que pueden generar grandes aportes y ayudas a los profesores de estos estudiantes, las investigaciones que se han realizado en este tema son en otras instituciones y relacionadas al arte y la música se podrían generar estudios de caso y desarrollo de estrategias para currículos, metodologías, evaluaciones dentro de la Escuela Normal.
Exp 10	II Foro de Diversidad "Experiencias, rutas y caminos"	El foro es un espacio de reflexión pedagógica y educativa que busca cambiar imaginarios, eliminar barreras, generar un pensamiento y actitud accesible, un acercamiento frente al reconocimiento del ser distinto y una comprensión a las capacidades diversas.		Prácticas de un docente de apoyo pedagógico. Educación Inklusiva		10		

Anexo 8: certificados de ponencias donde se ha socializado el proceso investigativo realizado.

