

Aportes al campo de la Educación Especial desde la sistematización de experiencias en la IED La Aurora - La Calera

Karoline Díaz Alarcón y Karen González Africano

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Especial

Bogotá, 2023

**Aportes al campo de la Educación Especial desde la sistematización de
experiencias en la IED La Aurora - La Calera**

Karoline Díaz Alarcón y Karen González Africano

Asesora

Carolina Soler Martín

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Especial

Bogotá, 2023

Agradecimientos

A las dificultades y tropiezos que se presentaron a lo largo de nuestro caminar, por permitirnos oportunidades únicas y experiencias que nutren nuestras vidas, procesos personales, académicos y más adelante profesionales.

A los estudiantes, docentes y demás comunidad de la vereda y la IED la aurora y triunfo, por los aprendizajes entrelazados, por la confianza en los procesos llevados a cabo.

A la UPN y la LEE por permitirnos recorrer este camino de amor, frustración, dificultades, oportunidades, amistades lindas, aprendizajes y experiencias.

A nuestra asesora de trabajo de grado Carolina Soler por sembrar esperanza, motivación, que nos llevaron a replantear nuestros roles, a fin de construir y contar una de tantas realidades posibles.

A nosotras mismas por la dedicación, los esfuerzos, la fuerza, la resiliencia, el amor y el optimismo.

A Karoline, mi compañera, mi amiga, quien me ha acompañado a lo largo de este proceso y quien, por medio de su fuerza y amor, siempre permitió que siguiéramos adelante.

A Karen, mi cómplice en esta travesía, quien, por su dedicación y forma crítica de ver el mundo, pudimos continuar adelante pese a las adversidades y tropiezos que tuvimos a lo largo del camino.

A quienes estuvieron y ya no están, a quienes pasaron por nuestro caminar y nos dejaron enseñanzas.

A la vida, al cosmos.

Tabla de contenido

Introducción	7
Referentes Metodológicos: Comprensión de la Sistematización de Experiencias	10
Momentos de Sistematización	11
Punto de Partida	11
Preguntas Iniciales.....	12
Recuperación del Proceso Vivido	13
Reflexiones de Fondo	13
Punto de Llegada.....	14
Punto de Partida. El Contexto de la Experiencia	15
Municipio de la Calera	15
Ámbito Educativo de la Calera	18
Vereda la Aurora.....	20
Historia de la Institución Educativa Departamental Aurora.....	22
Sede el Triunfo.	27
Sujetos Participantes.....	28
La Experiencia: Acercamiento Inicial	30
Reconocer las Realidades Micro Desde la Mirada de la Educación Especial.....	32
Aulas Multigrado, una Experiencia de la Ruralidad	38
Preguntas Para el Proceso de Sistematización.....	44
¿Por qué Sistematizar?	44
¿Qué Sistematizar? ¿Qué Aspectos Centrales son de Interés?	46
¿Cómo Sistematizar? ¿Cuáles Herramientas Usar?	47
Diarios de Campo	48
Ficha temática	49
¿Cómo se Analizaron los Datos?	49

Recuperación del Proceso Vivido.....	53
Primera Fase: Aportes desde lo Invisible de la Educación Especial Como Campo de Saber a la Construcción de Documentos Institucionales.....	54
Miradas a la Inclusión Desde la Institución.....	55
Concepción de Educación Inclusiva.....	56
Docencia e inclusión.....	60
Comité de Inclusión.....	64
Reflexiones Desde el Marco de Educación Inclusiva.....	66
Una Lectura al PEI: Modelos Pedagógicos, Fines Institucionales y Apuestas por la Inclusión.....	68
Segunda Fase: Relaciones en el Aula Multigrado y Propuestas Didácticas Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje.....	78
Material de apoyo pedagógico (Cartilla DUA).....	85
Narrativas de un paso a paso.....	86
Diseño del Material de Apoyo.....	93
Contexto de aula multigrado y articulaciones potentes con el DUA.....	98
Estrategia pedagógica.....	101
Reflexiones de Fondo.....	120
Saberes Inclusivos.....	120
De la Gestión Educativa a la Gestión Pedagógica.....	125
Expectativas vs Realidad.....	130
Articulación con el Grupo y Línea de Investigación de la Licenciatura en Educación Especial.....	133
Punto de Llegada.....	138
Conclusiones.....	138
Referencias.....	144
Apéndice.....	151

Lista de Figuras

Figura 1.....	11
Figura 2.....	16
Figura 3.....	23
Figura 4.....	41
Figura 5.....	43
Figura 6.....	52
Figura 7.....	74
Figura 8.....	90
Figura 9.....	92
Figura 10.....	95
Figura 11.....	97
Figura 12.....	97
Figura 13.....	100
Figura 14.....	111
Figura 15.....	114
Figura 16.....	131

Introducción

La presente sistematización de experiencias representó, en gran parte, el trabajo conjunto y constante, producto de las vivencias construidas con los sujetos, en las relaciones pedagógicas y didácticas de las prácticas y otros encuentros en la Institución Educativa Departamental la Aurora y su sede el Triunfo, del municipio la Calera, entre los periodos 2021-II hasta el 2023-I.

A continuación, se presenta una breve descripción de los momentos y fases que se desarrollan a lo largo del documento.

El documento inicia con la metodología investigativa seguida, la cual fue orientada por un enfoque cualitativo interpretativo, considerado pertinente para la modalidad de sistematización de experiencias como trabajo de grado, e igualmente acorde con los aportes de Jara (2018) para realizar la sistematización.

El autor plantea cinco momentos a seguir para desarrollar una sistematización de experiencias: El primero se denomina punto de partida, en este se pretende por medio de una contextualización y observación, reconocer, comprender el contexto; el segundo momento propone la resolución de preguntas como: ¿para qué sistematizar? ¿qué sistematizar? ¿Qué aspectos centrales son de interés?; el tercer momento consiste en la recuperación de proceso vivido, esto permite elaborar una reconstrucción que clasifique y ordene la información a tener en cuenta; el cuarto momento, denominado reflexiones de fondo, pretende por medio del análisis de lo registrado en los momentos anteriores, construir interpretaciones críticas; y el quinto y último momento es el punto de llegada, este pretende a través de las experiencias obtenidas, formular conclusiones, encaminados a los aprendizajes y conocimientos alcanzados. Estos cinco pasos fueron desarrollados en la presente sistematización.

Al considerar lo mencionado, la estructura del documento es la siguiente. Inicia con la presentación de la comprensión de la sistematización, en donde se encontrará paso a paso la

metodología utilizada, según Jara (2018); luego, presentamos el punto de partida, donde se hace una contextualización macro del contexto del municipio la Calera y específico de la Institución Educativa Departamental la Aurora y su sede el Triunfo. Esta contextualización enuncia generalidades y características de la institución y del territorio en varios aspectos, tales como su historia, antecedentes, educación, economía, entre otras; aspectos que permiten comprender articulaciones de sucesos históricos evidenciados y las transformaciones de la ruralidad. Posteriormente se especifican los sujetos participantes de estos procesos e inicia con el primer momento de las experiencias, donde se evidencian los acercamientos a la práctica pedagógica desarrollada como educadoras especiales en formación.

El segundo momento, referido a las preguntas iniciales, recoge la justificación de la sistematización y también, ante el cuestionamiento que propone Jara (2018) respecto a qué se busca sistematizar, las educadoras en formación plantean la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo fortalecer los procesos de inclusión de la comunidad educativa de la IED La Aurora?

Con lo anterior, el objetivo central fue: Sistematizar las experiencias construidas en el desarrollo de la práctica pedagógica entre la comunidad de la IED la Aurora y la sede El triunfo y las educadoras especiales en formación, en el marco del fortalecimiento de la inclusión.

En el tercer momento, denominado recuperación del proceso vivido, presentamos las experiencias organizadas en dos fases: la primera, de acuerdo con la experiencia en la IED la Aurora y, la segunda, correspondiente con la práctica en la sede el Triunfo. En una y otra fase se expresan reflexiones propias, así como en diálogo con referentes teóricos que les dan cuerpo a las experiencias vividas. En la primera fase se presentan aportes desde lo invisible¹ de la educación especial como campo de saber a la construcción de documentos

¹ Trabajo y comprensión desde otros campos de desempeño y propuestas en relación a la EE como campo de saber, es decir desde quehaceres poco conocidos o contemplados hoy día dentro de nuestra profesión y que, por lo tanto, transgreden el rol tradicional y podrían tener más relevancia ante la posibilidad de transformaciones a la educación que allí se movilizan.

institucionales; la segunda fase presenta relaciones en el aula multigrado y propuestas didácticas desde el Diseño Universal para el aprendizaje.

En el cuarto momento, reflexiones de fondo, se resaltan elementos fundamentales correspondientes con el desarrollo de práctica pedagógica tales como la gestión educativa y la noción de saber inclusivo, entre otras reflexiones.

En el último momento, el punto de llegada, presentamos las conclusiones, así como los aportes que desde el presente trabajo de grado se hacen a la línea de investigación de la Licenciatura en Educación Especial titulada *diversidades, formación y educación*, aportes en relación con las metodologías, las miradas y perspectivas del quehacer del educador especial y las estrategias posibles para articular conocimientos.

Por último, se presenta la bibliografía y los anexos.

Referentes Metodológicos: Comprensión de la Sistematización de Experiencias

La sistematización de experiencias se define de distintas maneras, precisamente por la diversidad y complejidad de acciones que supone su realización. Para la presente propuesta se tiene en cuenta la definición planteada por Jara (2018), para quien la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de sus ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. El autor agrega a su definición, que la sistematización de una experiencia produce un nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que a la vez posibilita su comprensión, apunta a extenderse e ir más allá de ella misma.

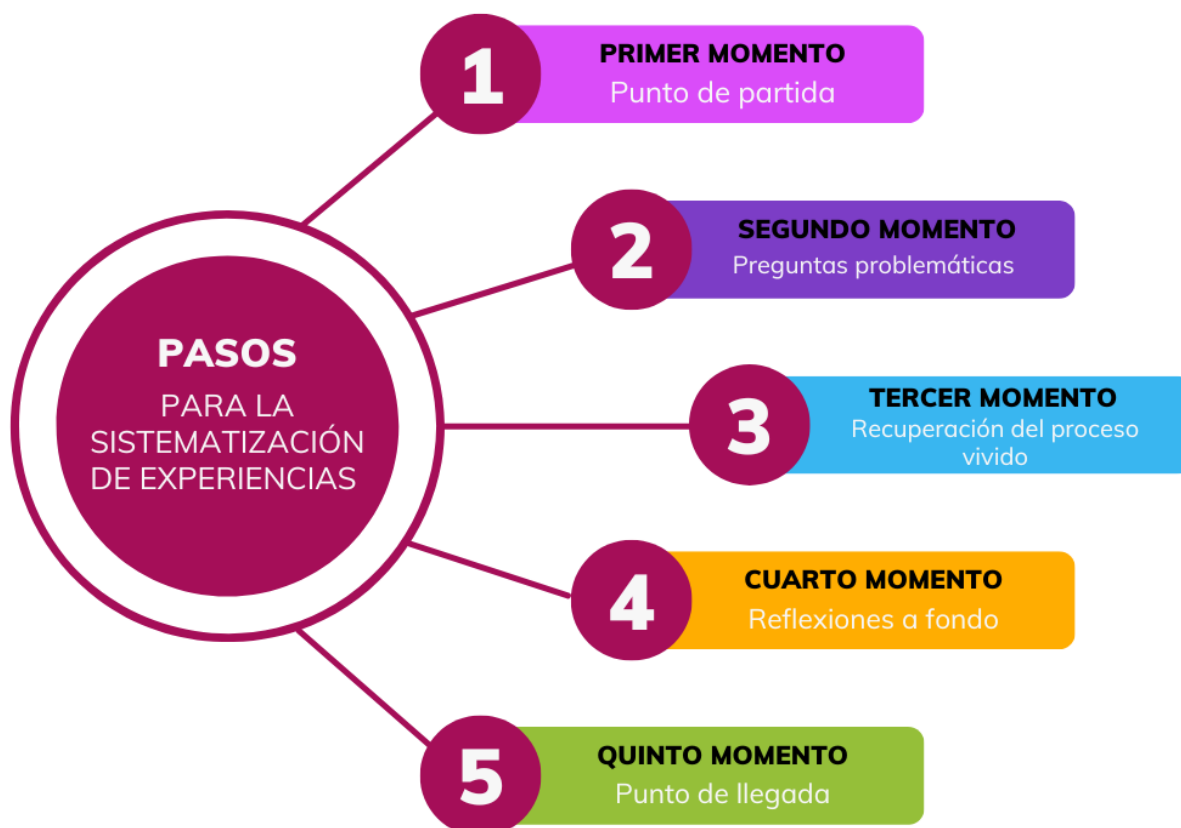
En concordancia con el autor, la sistematización de experiencias nos permitió abstraer lo realizado en cada caso particular de desarrollo de la práctica y encontrar un terreno fértil para las reflexiones, donde la comprensión de detalles y sus articulaciones fue posible. Es desde esta comprensión que la sistematización nos invitó a objetivar lo vivido desde la reconstrucción del proceso de la práctica pedagógica, invitó a identificar sus elementos y procesos, reflexionarlos, clasificarlos y darles un nuevo orden. En otras palabras, luego de experimentar vivencialmente la sistematización propone que la propia experiencia sea objeto de estudio y desde allí se produzcan aprendizajes y transformaciones propias

Otra característica importante mencionada por Jara (2019) en la sistematización, es el orden de los elementos y las percepciones que surgieron en el transcurso de la experiencia. Esto da espacio para expresar intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso, según el autor, al recuperar experiencias de manera ordenada, se descubren aspectos nuevos y en la sistematización no sólo se pone atención a los acontecimientos, comportamiento y progresos, sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos, creando así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas y confrontadas.

Dado que nuestra sistematización de experiencias tuvo en cuenta la metodología propuesta por Jara (2018), es relevante tener en cuenta cinco momentos importantes a la hora de sistematizar, los cuales se plasman a continuación en la figura 1.

Figura 1

Pasos propuestos por Jara (2018) para realización de una sistematización de experiencias



Nota: Figura realizada por las autoras con base en Jara (2018).

Momentos de Sistematización

Punto de Partida

El primer momento es el punto de partida, en este se pretendió por medio de la contextualización y observación participante, reconocer y comprender el contexto de práctica pedagógica, es decir, se realizaron primeros acercamientos a la Calera para abrir interlocuciones, así como espacios para una ruta y organización de la práctica pedagógica.

En este sentido, los acercamientos iniciales al contexto IED la Aurora, desde el primer encuentro con el rector en el periodo 2021-II, permitieron a las educadoras especiales en formación identificar y reconocer aspectos importantes de los procesos educativos que se vienen llevando a cabo, como lo es la implementación del comité de inclusión o la vinculación que tiene la institución y los proyectos de base que se están desarrollando (por ejemplo, proyectos de sexualidad, huertas y medio ambiente, convivencia, cátedra de y para la paz), lo cual aportó elementos para identificar algunas prácticas, pensamientos, o bien, discursos, que circulaban entre directivos, los docentes y estudiantes, varios de estos dejaron la idea de que habían formas de proyección institucional y diversas alternativas para la práctica pedagógica por parte de los educadores especiales.

Así pues, el punto de partida de la presente sistematización se desarrolló en su primera fase entre el 2021-II y 2022-I en la IED la Aurora. Más adelante se explicará cómo las dinámicas y oportunidades que se abrieron posibilitaron desarrollar la segunda fase en la sede el Triunfo a partir del 2022-II.

Preguntas Iniciales

El segundo momento de la sistematización denominado *preguntas iniciales*, se enfocó en definir preguntas centrales que guiaron a las educadoras en formación en el proceso de sistematizar su práctica pedagógica. Preguntas tales como: ¿Por qué sistematizar? ¿Para qué sistematizar? ¿Qué sistematizar? O bien, ¿Qué aspectos centrales son de interés?

En el planteamiento de estas preguntas, se comenzó la reflexión sobre los momentos vividos que condujeron a elegir la modalidad de sistematización para el desarrollo del trabajo de grado, también, a priorizar según intereses y necesidades en el marco de la práctica pedagógica llevada a cabo en la Institución Departamental la Aurora y en la sede el Triunfo, lo cual, desde el inicio, dio pistas para articular saberes y conocimientos y también para generar nuevas propuestas posibles para el tiempo de la práctica pedagógica y articulados con el

trabajo investigativo Además, las preguntas convocaban a los sujetos participantes y sus distintas realidades.

Recuperación del Proceso Vivido

El tercer momento de la sistematización de experiencias, el cual es denominado por Jara (2018) como recuperación del proceso vivido, invita a elaborar una reconstrucción que clasifique y ordene la información a tener en cuenta dentro de la sistematización. Los procesos de práctica pedagógica permitieron conocimientos de las necesidades, realidades, posibilidades, actores y demás, se propusieron acciones en esta práctica que tuvieron en cuenta conocimientos y saberes previos desde la formación como educadoras especiales y se articularon en pro de la transformación de los contextos, particularmente del colegio la Aurora y la sede el Triunfo. Este momento de recuperación se desarrolló a lo largo del 2022-2 y 2023-I articulado con la práctica pedagógica y, se describe en el apartado siguiente correspondiente a las fases de sistematización, donde se relata la experiencia y a su vez los procesos investigativos que se decidieron aportar.

Reflexiones de Fondo

El cuarto momento es denominado por Jara (2018) como reflexiones de fondo, en este se presenta por medio del análisis de lo registrado en los momentos anteriores, la construcción de interpretaciones críticas de las vivencias y experiencias obtenidas en el contexto; es en este dónde se encontrará el desarrollo, de los aprendizajes construidos. Dicho momento se presenta en cada uno de los ejes definidos, así, en algunos párrafos se describe la experiencia y posterior a los mismos se despliegan análisis, relaciones, críticas y demás reflexiones alcanzadas por las educadoras en formación.

Punto de Llegada

El quinto y último momento es el punto de llegada, en este, a través de las experiencias vividas, se generaron reflexiones que se dieron durante el proceso, por ello se formularon conclusiones encaminadas a los aprendizajes y conocimientos que fueron alcanzados. En el 2023-I, posterior de las experiencias desarrolladas en la Institución, se plantearon las reflexiones, aportes, críticas a las cuales se llegaron en el transcurso de las prácticas pedagógicas y los procesos de inclusión en la IED La Aurora y su sede el Triunfo. Estas reflexiones dieron paso a la propuesta de aportes a la línea de investigación de la Licenciatura en Educación Especial a la cual se adscribe la presente sistematización, siendo esta la línea de diversidad, formación y educación.

Punto de Partida. El Contexto de la Experiencia

Este apartado inicia con la contextualización del municipio de la Calera, a nivel social, cultural, económico y geográfico, con el fin de comenzar un acercamiento y comprensión del territorio y los sujetos que allí habitan, así como para identificar particularidades, necesidades, realidades del contexto. Luego de lo anterior, se contextualiza la Institución Educativa Departamental la Aurora y a la sede el Triunfo, a partir de aspectos importantes que se evidenciaron en la comunidad educativa y sus entornos físicos, también, aquellos que se establecen dentro de los documentos normativos institucionales y otros aspectos derivados de los acercamiento y encuentros con los sujetos en la Institución.

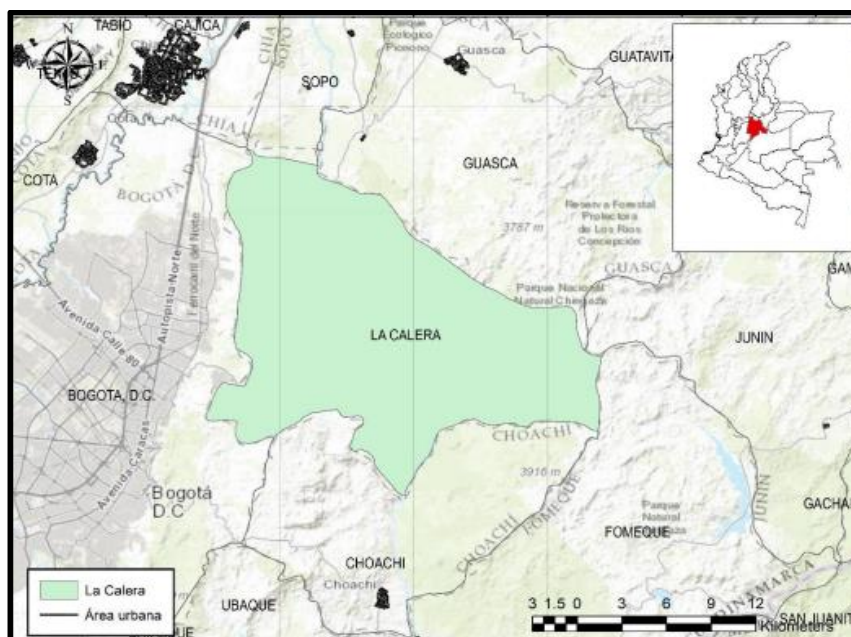
Tanto el contexto macro del municipio como el micro institucional, fueron relevantes para la práctica pedagógica desarrollada.

Municipio de la Calera

El municipio la Calera, está ubicado en el casco rural del departamento de Cundinamarca, fue fundado en 1772; se encuentra ubicado en el occidente de la provincia del Guavio, limita con los municipios de Guasca, Choachí y el nororiente de la ciudad de Bogotá, las localidades de Chapinero y Usaquén. En la figura 2 se muestra un mapa del municipio y sus límites. (Alcaldía Municipal la Calera-Cundinamarca, 2021)

Figura 2

Mapa de la Calera Cundinamarca



Nota. Recuperado del trabajo de grado identificación de los ecosistemas del municipio La Calera (2019)

Al realizar un reconocimiento al territorio la Calera desde un ámbito cultural y social, una de las características principales de este contexto es la ruralidad, la cual tiene que ver con; sin embargo, autores como Nieto (2016) relacionan esta ruralidad con el “impacto de la modernidad”, refiriéndose a que está última “durante años se ha penetrado en cada rincón del planeta, de tal manera que ya poco se perciben las fronteras entre la urbe y lo rural” (p.3). En concordancia con lo planteado, se hace evidente dentro del territorio un desdibujamiento de la frontera entre lo urbano y lo rural, lo cual ha sido trastocado a través de la cotidianidad que se da dentro de los territorios rurales mediante aspectos como las comunicaciones, el transporte, la distancia, el acceso, el retorno a la ruralidad y demás características como el paso a la globalización y modernización.

En este sentido, es importante mencionar que a través de la globalización y modernización que se viene introduciendo mundial y nacionalmente por medio de la producción

capitalista y en su afán por innovar y producir, los territorios rurales en sus diferentes y diversas formas han sido trastocados, sometidos e influenciados de distintas maneras, una de ellas ha sido el tránsito a las que han estado influenciadas y expuestas las prácticas, conocimientos, cosmovisiones y saberes de los habitantes, lo que impide el reconocimiento cultural o apropiación por su identidad pues constantemente son reemplazadas, entremezcladas o sustituidas.

Lo anterior se relaciona con la introducción de prácticas sociales y hábitos culturales urbanos dentro de los territorios rurales que han ocasionado la destrucción autóctona e histórica de los contextos y, como menciona Pineda (2017), han generado que la memoria intersubjetiva se transforme en tanto se articula con la misma realidad social, es decir, con una ruralidad trastocada en sus diferentes dimensiones, por ejemplo, espaciotemporal, cultural, política, simbólica, afectiva y normativa. Esta introducción de prácticas urbanas a la ruralidad conlleva en sí mismo y como resultado de diversas articulaciones, transformaciones en ámbitos económicos, educativos, sociales, ambientales y culturales.

Como aspecto importante para mencionar se puede enunciar el económico que, según la página web oficial de la Alcaldía de La Calera, está basado en actividades como la ganadería, agricultura, piscicultura y el turismo; principalmente este último ha tomado fuerza en los últimos años debido a la práctica de deportes extremos y a la diversidad de restaurantes que se encuentran en el territorio (<http://www.ielaaurora-lacalera-cundinamarca.edu.co/>).

La ruralidad actual que se vivencia en la Calera conlleva una transformación en los estilos de vida, las concepciones, percepciones de las formas de ser y estar de los sujetos en su diario vivir y convivir. Por ejemplo, se visibiliza en esta nueva ruralidad que el estudiante, niña o niño, transforma sus prácticas, su identidad y otras, gracias a las condiciones del territorio que permiten otras alternativas y posibilidades, aunque esto tiene otras discusiones respecto a la transmisión cultural y el amor por la tierra. Pero también una ruralidad donde

tendencias de la globalización con el impacto de la “producción limpia”, o en el mismo caso del turismo como fuente económica del municipio, deja una gran repercusión ambiental y ecológica, específicamente en el caso de las reservas o parques nacionales naturales de la zona.

En conjunto con lo anterior, se vive el tema del retorno a lo rural, a retomar prácticas y estilos de vida asociados con este, en parte, por una creciente decepción y saturación con los modos de vida urbano industriales, generando que, en el territorio rural, por ejemplo, se obtengan diferentes entradas económicas, no solo desde el trabajo en el campo, sino desde la adquisición y ampliación de prácticas tales como el turismo, las rutas y planes de diversión o actividades deportivas extremas, gastronomía y otras, las cuales impactan en los diferentes ámbitos que se mencionan a lo largo de este documento.

Ámbito Educativo de la Calera

La Calera cuenta con un número aproximado de 12 instituciones educativas, de las cuales sólo cuatro pertenecen al sector oficial, siendo estas el Colegio Departamental la Calera, el Salitre, el Departamental Integrado la Calera y la Institución Educativa Departamental la Aurora. Estas instituciones cuentan con varias sedes ubicadas en diferentes veredas cuyo modelo educativo establecido son las aulas multigrado. Las instituciones oficiales del municipio están a cargo de la Secretaría de educación y desarrollo, encargada actualmente de dirigir la aplicación de políticas, el cumplimiento de las normas y la ejecución de programas y proyectos educativos, de igual manera es la encargada de asesorar a los centros e instituciones educativas en cuanto al desarrollo de programas de carácter institucional y pedagógico.

Se considera importante mencionar que en el municipio se desarrolla una educación rural comprendida según Zamora (2010) como “una categoría compuesta, constituida por una especie de sumatoria de los estudiantes, los educadores y los establecimientos educativos situados en miles de Veredas y Corregimientos existentes a lo largo y ancho del país” (p.99); es

decir que la educación rural está caracterizada por particularidades del contexto, los sujetos, las políticas o acciones gubernamentales.

Mencionado lo anterior, es interesante ver como en investigaciones realizadas como en el caso de Mantilla, R. (2014) citando el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) (2018), se afirma que “El desempeño de los estudiantes de escuelas ubicadas en zonas urbanas es superior al de aquellos que asisten a escuelas rurales, lo que es consistente en todas las áreas y grados evaluados” (p. 24); dicho desempeño no está lejano a la realidad de las instituciones oficiales de la Calera ya que según la investigación de Mantilla (2014) esta se posicionan en los niveles bajo de la prueba SABER 11 en el país.

En este sentido, y a partir de nuestras observaciones como educadoras en formación, lo anterior puede estar influenciado por varios aspectos, entre estos, características entendidas desde la definición de la educación rural, pues es importante mencionar que en Colombia esta educación ha sido olvidada, o bien, sometida y pensada exclusivamente desde el desarrollo, comprensión e implementación en un sistema educativo para el mundo urbano; o bien, en su defecto, no está pensada desde, ni para, las diversas y diferentes ruralidades; y estas a su vez carecen de acciones pensadas exclusivamente para su desarrollo, precisamente gracias a las distintas problemáticas que los contextos rurales implican en sí.

Dentro de estas peculiaridades que se evidencian en el marco educativo rural, se encuentra una escuela pensada no solo en los currículos, sino también una escuela que se ha tenido que confrontar constantemente con problemáticas del contexto y su comunidad, por ejemplo, algunos estudiantes no tienen la compañía o acompañamiento de sus padres, familiares o cuidadores en ámbitos educativos debido a la actividades socioeconómicas de los mismos o por desplazamiento del territorio, que en cuanto a lo educativo corresponde a población flotante y analfabetismo de los padres, lo que limita la posibilidad de brindar asesoría y demás acompañamientos educativos.

De igual forma, las prácticas de los docentes y sus currículos son permeados e influenciados por las prácticas específicas de cada contexto, por ejemplo, el clima o el acceso a las vías para llegar a las instituciones, ya que en su mayoría están en condiciones precarias, también el horario en cuanto a la disponibilidad que tengan los estudiantes pues está condicionado por los padres, cuidadores o familiares por temas de trabajo, más específicamente en sus fincas o cultivos. Otros aspectos son específicos de las instituciones, tales como políticas y correspondencia gubernamental, sistema de evaluación, el limitado acceso a las TICS, aulas multigrado, entre otras.

Estas últimas son mencionadas ya que generan en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje y enseñanza características particulares, dejándolos en desventaja en torno a los niveles esperados a nivel nacional y en relación con los cambios y transformaciones que han ido surgiendo en La Calera, ha sido notorio en la resistencia por el reconocimiento cultural o apropiación por su identidad y, por el contrario, la idealización de salir del contexto.

Una vez mencionados algunos aspectos de la Calera a continuación, se presentan aspectos relevantes de la vereda, la IED la Aurora, y su sede el Triunfo, teniendo en cuenta que en estos se realizaron las fases de la práctica pedagógica.

Vereda la Aurora

La vereda la Aurora se encuentra localizada en el municipio de la Calera del departamento de Cundinamarca, esta vereda está en estrecha cercanía a la ciudad de Bogotá ya que limita con el barrio Codito, localizado en los cerros Nororientales de la localidad de Usaquén.

La Aurora está ubicada a 40 minutos del casco urbano del municipio y a tan solo 25 minutos, transportando en vehículo, de los límites entre Bogotá y el municipio la Calera. Una de las formas más frecuentes para acceder a la vereda es mediante el transporte público, este es uno de los más usados y concurridos por los habitantes de la vereda o visitantes, y permite

entre los mismos compartir, conectar y conocerse, de igual manera es una de las formas más interesantes para comprender a los habitantes o personas que allí se encuentran ya sea por trabajo u otros oficios; las rutas en su mayoría suelen salir desde el casco urbano del municipio, entre los horarios de 6 a.m. a 7 p.m.; los buses veredales que se desplazan hacia la vereda La Aurora salen cada 2 horas durante el transcurso del día, estas rutas antes de llegar a su destino transitan por algunas otras veredas aledañas como Márquez y el Triunfo en sentido sur-norte y de norte a sur por el codito y la vereda Aurora alta.

Como características que resaltan en sus habitantes, y que posibilitan reconocer prácticas y parte de su identidad cultura, encontramos la curiosidad de algunos de ellos ante la presencia de ciudadanos, los habitantes no dudan en recibirnos con un “buenos días”, “buenas tardes” o “buenas noches” acompañado de un gesto amable y cordial al llegar, transitar o salir de la vereda. Los habitantes de esta zona reflejan las múltiples perspectivas, concepciones y realidades que permean a la Aurora, este cruce de saludos permite ver la pujanza y el amor por su tierra.

Al andar a paso lento o rápido por las trochas y caminos (algunos con pavimento) se puede percibir y oír el sonido del viento golpeando las hojas de los árboles o plantas, los nacimientos de quebradas y ríos, eso sin dejar de lado el mugir de las vacas, cantos de aves y cacareo de las gallinas, el acompañamiento de perros y caballos que pasean sin problema por sus caminos y trochas, se percibe este paisaje como una sinfonía natural que embellece el lugar; pero no todo se debe a su naturaleza, sus habitantes hacen de esta vereda un lugar particular y único.

Dentro de las prácticas específicas de los habitantes de la vereda encontramos que cada año y como de costumbre, en el mes de octubre se lleva a cabo el festival artístico y día de la familia, organizado por la Institución Educativa Departamental de la Aurora, festival que cuenta con un gran “talento, organización, esfuerzo y dedicación por parte de los niños y

jóvenes del colegio” como lo perciben algunos habitantes de la vereda” (DC 10 de noviembre 2021). La Institución y la colaboración y apoyo de la Casa de la Cultura de la Calera, hacen del evento una jornada única para todas las familias y comunidad educativa, quienes exhiben sus mejores cualidades artísticas, demostrando que a través del arte también se puede formar en valores, convivencia ciudadana y generar procesos de integración comunitaria como lo evidencian algunos docentes y padres de familia de la vereda.

Esta integración cultural y comunitaria no solo cuenta con la asistencia de la comunidad Aurorina, sino que también cuenta con la participación, colaboración y apoyo de la vereda el Triunfo quien ofrece las instalaciones del centro deportivo que cuenta con un amplio espacio para compartir, convivir y disfrutar en familia y en comunidad.

Historia de la Institución Educativa Departamental Aurora

La IED la Aurora se encuentra localizada al noroccidente de la vereda la Aurora - La Calera Km 9 por la antigua vía al Guavio.

La IED la Aurora surge en 1971 gracias al esfuerzo y trabajo de la comunidad y como respuesta ante la necesidad de los padres de familia frente al poco tiempo que tenían para educar a sus hijos, debido a sus labores y ocupaciones, ante estas problemáticas la junta de acción comunal decide liderar la conformación de un centro de concentración escolar², el cual se llevó a cabo en una bodega con 60 estudiantes en los grados de primero a tercero de primaria, bajo la dirección de dos docentes de la zona. Posteriormente y unos años después se inicia la construcción de una planta física que fue posible con colaboración de la comunidad, la asociación de padres y la junta de acción comunal, a través de actividades económicas realizadas para tal fin. Gracias a este trabajo mancomunado la institución recibe un premio

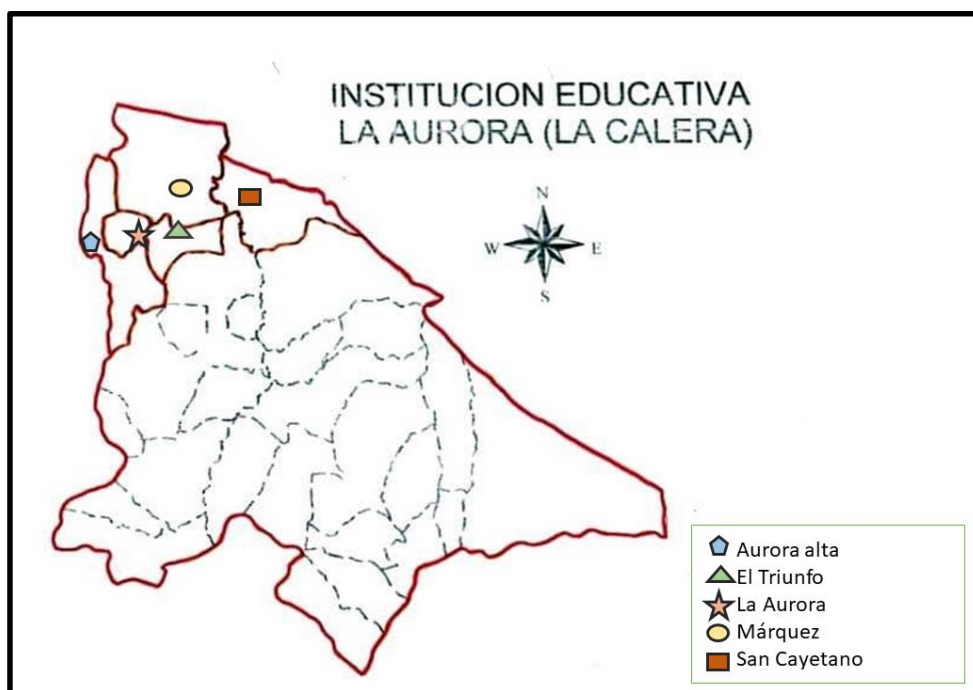
² De acuerdo con Santamaria (2012) y el Modelo escolarizado basado en la escuela unitaria, los alumnos estaban agrupados por secciones (inicial, media y superior) en función de sus conocimientos de escritura-lectura y cálculo bajo la dirección de un maestro único; el maestro impartía clase a todos los alumnos independientemente de su nivel

económico otorgado por la administración gubernamental de la época (1995), por ser clasificada como una de las mejores plantas físicas del municipio. Proyecto Educativo Institucional, IED La Aurora. 2018, pp. 8).

La población estudiantil creció año tras año, haciendo posible la conformación de más grados en los niveles de primaria y bachillerato para el 2001; en 2002 debido a este aumento, docentes y directivos inician gestiones para la construcción de otras sedes, las cuales fueron ubicadas en las diferentes veredas aledañas como se muestra en el siguiente mapa (figura 3).

Figura 3

Mapa IED la Aurora, sedes.



Nota. Recuperado del Proyecto Educativo Institucional (PEI) IED La Aurora (2018)

Actualmente las sedes siguen en funcionamiento, la mayoría brindó inicialmente un servicio de escolaridad preescolar y básica como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Sedes y niveles educativos de la Institución Educativa Departamental la Aurora

Sedes	Nivel
Escuela rural Aurora alta	Preescolar-básica primaria
Escuela rural el Triunfo	Preescolar-básica primaria
Escuela rural Márquez	Preescolar-básica primaria
Escuela rural San Cayetano	Preescolar-básica primaria
Institución Educativa Departamental La Aurora	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional

Nota. Datos tomados del PEI, IED La Aurora (2018).

Para los años 2013-2014 la IED la Aurora recibió su certificación y aprobación para el programa de ciclos lectivos de educación para adultos³, fundamentada en las necesidades presentadas en torno a la educación y población evidenciadas en estudios realizados en la vereda; dicha aprobación abriría paso al replanteamiento total del enfoque educativo que propicia el mejoramiento de la calidad de vida personal y colectiva de los usuarios de este programa.

Desde el año 2016, como parte de la misión que involucra toda su composición institucional (todas las sedes y niveles), la IED la Aurora centró sus esfuerzos en competencias que permitieran en sus egresados continuar y proyectarse en estudios de educación superior y ámbito laboral, a través de valores humanos, manejo de conflictos y proyecto de vida que les permitan desenvolverse con autonomía en el mundo actual. La visión le apostó a una formación

³ Ley 115 de 1994. Ley general de educación, capítulo 2 del Título 3 define la educación para adultos como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios

integral de estudiantes líderes y competentes en campos de las tecnologías de la información y la comunicación, valores humanos e investigación que le apunta a la innovación y progreso del municipio.

Los principios institucionales se centran en el estudiante como ser trascendental, único e irrepetible, artífice de su propia historia y creador de una nueva sociedad consciente de la práctica, promoción y divulgación de los valores. (PEI IED La Aurora. 2018)

Dentro de los principios institucionales que destaca y resalta la Institución, en su PEI se encuentran los siguientes:

- La educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus deberes y derechos.
- El estudiante es el eje del proceso educativo como fundamento de libertad.
- El compromiso como responsabilidad de todos.
- La acción pedagógica como fruto de la preparación y anticipación de contextos y relaciones que faciliten la comprensión y el crecimiento compartido.
- La tolerancia sin ser permisivos como fundamento de la sana convivencia y la democracia.
- Identidad y sentido de pertenencia institucional.
- La lúdica como dinamizadora de la vida del estudiante mediante el cual se construye conocimientos, goces y placeres.
- Cada estudiante es único e irrepetible
- Los estudiantes son seres activos del proceso educativo.

La Institución realiza un trabajo de articulación de planes, proyectos y acciones, a través

de un direccionamiento estratégico que permite abarcar, articular y trabajar con todas las sedes de manera que sea una sola institución con mismos fines, enfoques y objetivos, sin dejar de lado y correspondiendo a las particularidades, necesidades y características que se hallan en cada sede; a pesar de la distancia que hay entre la ubicación de las sedes, este direccionamiento estratégico diseña una metodología basada en actividades como talleres, encuentros, reuniones y jornadas pedagógicas para propiciar la integración entre las sedes y niveles educativos con el fin de considerarse partícipes de una sola institución.

En el año 2018 la Institución inició un proceso de modificación y actualización del PEI nombrado “Destello de calidad Auroriana compromiso de todos”, este proceso se lleva a cabo con el fin de establecer modelos y enfoques pedagógicos, didácticos y educativos, incluir y abarcar los procesos educativos para la población con discapacidad a partir de las políticas públicas que velan por sus derechos, procesos educativos post pandemia (COVID 19) entre otras, que posibiliten construir y mejorar una educación de calidad para el municipio, actualmente el proceso continúa.

La IED la Aurora dentro de su comunidad es destacada por ser una Institución que fomenta la participación activa de los estudiantes, se encarga de integrar contenidos teóricos y prácticos que permiten el desenvolvimiento de la niña, niño y joven en diferentes entornos, a través de proyectos que permiten el acercamiento de prácticas educativas a las necesidades e intereses de los estudiantes y comunidad en general, dichos proyectos van encaminados al desarrollo de PRAES (Proyectos Ambientales Escolares), que dentro del municipio están pensados con el objetivo de incluir y articular la dimensión ambiental en la educación formal básica y media, lo que permite que las instituciones como en el caso de la IED la Aurora se vinculen con su entorno y comunidad, haciendo frente a problemáticas que se presenten a futuro.

Situándonos y adentrándonos un poco más en Institución y campo de nuestra acción, nos hemos encontrado que la IED la Aurora, como parte del municipio la Calera, es un entorno en donde se entretajan unas costumbres, realidades, historia, cultura y una forma de ser y estar de sujetos que tienen intenciones de descubrir, indagar, explorar, interactuar y aprender; La Aurora es un entorno amplio en diversidad, donde se puede seguir construyendo y transformando desde la acción social y educativa, como lo evidenciamos en medio de los principios ya descritos anteriormente; en estos el estudiante es la figura principal y se abren relaciones con los fines del quehacer de las Educadoras Especiales desde la transformación de prácticas y pensamientos, desde el reconocimiento de la diversidad y las diferencias de cada estudiante desde sus características y desde otros aspectos de cada sujeto con quien se construye escuela y sociedad.

Sede el Triunfo.

La sede el Triunfo, se encuentra ubicada en la vereda del mismo nombre, a 10 minutos de la sede principal y 30 minutos del casco urbano de la Calera transportándose en bus.

Alrededor a la institución se encuentran varias tiendas y restaurantes frecuentados por turistas.

Estructuralmente la escuela cuenta con dos bloques, (A) principal, (B) segundo bloque. Tiene aulas multigrado, desde los grados preescolar hasta quinto de primaria y está articulada con las políticas y proyectos de la sede principal. Dentro de su comunidad se caracteriza por propiciar la participación e interacción de los estudiantes en diferentes aspectos tales como el proyecto de música en conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional, el cual permite un acercamiento de prácticas educativas a las necesidades e intereses de los estudiantes y comunidad en general.

Situándonos y adentrándonos un poco más en la escuela y nuestro campo de acción, nos hemos encontrado que esta, como parte de la IED la Aurora, es un espacio de construcción que se piensa en las necesidades del contexto y de sus estudiantes, que por

medio de diferentes estrategias resalta el trabajo colaborativo, algo que representa una gran ventaja en relación con las aulas multigrado. Según Malanga y Obeleagu (2002), citados por Maldonado y Sánchez (2012) en el trabajo colaborativo “la comprensión de contenidos específicos y las relaciones sociales, se forjan colectivamente con el conocimiento y asistencia de los docentes” (pp. 97), algo que se construye de manera colectiva, que beneficia las interacciones, relaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y docentes, lo cual nos permite llegar a interpretar de manera asertiva que ha venido transformando el bienestar y mejoramiento de las realidades de los niños y niñas estudiantes del Triunfo. El acercarnos a esta sede y a quienes hacen parte de esta se convierte en un escenario con retos, pero a su vez una oportunidad de reconocimiento de otras didácticas y otras prácticas que se ajustan al contexto y realidades de los estudiantes.

La sede cuenta con diferentes espacios que pueden enriquecer este tipo de relaciones, prácticas y didácticas para potenciarlas, transformarlas, hacerlas innovadoras, sin dejar de lado los conocimientos y saberes de los estudiantes, el desenvolvimiento y las capacidades que pueden llegar a generar estos espacios. Según lo observado, la sede cuenta con ludoteca, sala audiovisual, parque y laboratorio; para nosotras esta sede, afortunadamente, cuenta con valiosos elementos y escenarios que permitieron generar estrategias, acercamientos a los estudiantes, docentes, sus procesos y dinámicas de aprendizaje, relacionamiento y otros.

Los contextos obtienen un gran valor y significado por quienes lo habitan y lo transitan, y de igual forma para el caso de la práctica pedagógica y su sistematización es central presentar a los sujetos que las acompañaron. Con esto en mente, a continuación, presentamos a estos sujetos, cuyas voces harán parte de los análisis de la experiencia.

Sujetos Participantes

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y de acuerdo con el acercamiento inicial que se realizó en el contexto de la Calera, tanto a la IED la Aurora como a la sede el Triunfo, fue importante para la práctica pedagógica y para la sistematización de experiencias

reconocer a los sujetos que hacen parte de ellas, y quienes aportaron desde sus conocimientos, experiencias, prácticas y saberes adquiridos y/o desarrollados una visión más amplia de las realidades a las que se deben enfrentar desde su quehacer y en las cuales estuvimos como educadoras en formación.

Los docentes de la IED la Aurora y la sede el Triunfo, tanto en la fase uno, como dos, fueron sujetos participantes. Sus prácticas pedagógicas dan cuenta de los saberes que han construido y reconstruido mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la pedagogía, la didáctica y también a la inclusión, estas narraciones y experiencias que surgen son de gran utilidad e importancia ya que reflejan también bajo qué concepción y enfoque se concibe al sujeto de inclusión.

Otros sujetos participantes fueron los estudiantes, sus experiencias y procesos educativos nos brindaron una ruta de acción, ya que a través de sus relaciones e interacciones con la comunidad educativa expresaron sus expectativas, necesidades, intereses, angustias, dificultades, fortalezas, capacidades y saberes, que permitieron a lo largo del trabajo, generar y aplicar, estrategias y propuestas pedagógicas, didácticas, que reprodujeran resultados diferentes en cuanto a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, de igual forma en sus relaciones con el entorno educativo, familiar y social.

Finalmente, las docentes en formación también somos sujetos participantes, pues a lo largo y durante la formación académica y práctica en la Universidad Pedagógica Nacional, hemos construido y desarrollado capacidades y habilidades a través de las percepciones, conocimientos, técnicas, herramientas y estrategias que brindan los diferentes espacios académicos, que promueven y fortalecen una identidad y quehacer docente teniendo en cuenta los aspectos, políticos, teóricos, sociales, prácticos, pedagógicos y didácticos en pro de la transformación de la educación en Colombia. Además, somos sujetos reflexivos quienes

aprendimos y damos a conocer estos aprendizajes desde el proceso de práctica y de sistematización vividos.

La Experiencia: Acercamiento Inicial

Es necesario resaltar que en los siguientes apartados se narrará la experiencia vivida desde la práctica pedagógica durante los periodos 2021-2 hasta 2023-1 en la cual fue posible, como educadoras especiales en formación, realizar un acercamiento a los diferentes espacios y escenarios, fortalecer la identificación, reconocimiento, contextualización de la institución y del contexto de la Calera a partir de las experiencias propias, esto a través del acompañamiento a algunos sujetos y actores de la comunidad, como lo fueron estudiantes, docentes, administrativos y directivos de la institución.

Es importante aclarar que para recoger y retomar varias de las narrativas y experiencias que se situaron a lo largo del documento fueron usados nuestros Diarios de Campo (DC), realizados durante la práctica pedagógica en los periodos académicos mencionados, así como también se usaron informes realizados por las educadoras especiales en formación y entregados a la institución. Dichos documentos o herramientas para registrar la información fueron analizados posteriormente como datos.

Como parte del proceso inicial de esta experiencia de práctica, se realiza un primer encuentro organizado por la educadora especial del municipio el 15 de septiembre del 2021 entre rectores y las educadoras especiales en formación junto con su asesora de praxis. Tras este primer encuentro y la toma de decisiones internas por parte de las educadoras en formación autoras del presente documento, se decide realizar la práctica pedagógica y el trabajo de grado que toma el rumbo de sistematización de experiencias, en la Institución educativa departamental la Aurora.

Como primera acción se realiza una reunión con el rector de la institución quien comentó que esta cuenta con 38 docentes dentro de sus diferentes sedes y varios proyectos

institucionales, parte del trabajo que se viene adelantando consiste en la realización y organización de un comité de inclusión que trabaja y aborda el tema con estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales dentro de la Institución, este comité estaba conformado por 5 docentes de distintas áreas y administrativos.

A través de estos datos que fueron brindados por el rector de la IED la Aurora y tras la recolección de información que aportan documentos institucionales consultados en la página web (Institución Educativa Departamental la Aurora [IED La Aurora], 2018), se logró identificar que, en el Departamental la Aurora, se han venido construyendo y manteniendo varios proyectos institucionales encaminados al abordaje de aspectos de interés y posible conflicto en el contexto, tales como: convivencia, educación sexual, tiempo libre, educación ambiental y huertas escolares, del mismo modo el comité de inclusión.

En este primer periodo de práctica, desarrollado entre septiembre y noviembre del año 2021, se realizaron acciones encaminadas a la contextualización e identificación de la la Calera y la IED la Aurora, dentro de estas, reuniones con docentes, miembros de la alcaldía, directivos, acompañamiento y observación en aulas de los grados sexto y octavo, lectura y acercamiento a documentos institucionales, normativos e investigativos. La contextualización avanzada se presentó en el apartado anterior.

Para el periodo 2022-1, tras este primer acercamiento a la Institución y por medio de diferentes acuerdos que se realizaron con el rector, se plantea un cronograma con intenciones pedagógicas (estrategias y actividades), cuyo fin estuvo situado en establecer una ruta de trabajo para llevar a cabo en la institución y que iniciaría con aspectos tanto de lo micro en las aulas de algunas sedes, como desde lo macro como lo son los documentos que fundamentan a la institución.

Lo anterior tuvo en cuenta la observación participante en las diferentes sedes de la IED, lo cual permitió tener una aproximación a las prácticas y dinámicas de la Institución en

general así como de las interacciones entre sujetos que allí se encuentran (estudiantes-docentes); y que de manera simultánea con procesos pedagógicos o como punto de inicio de nuestra práctica, los documentos institucionales podrían tener incidencia en dichas prácticas y podrían ser considerados una ruta de acción para la IED.

Así, al situarnos en lo micro, nuestra práctica pedagógica se enfocó en trabajar en el aula y los actores que allí se encuentran mediante propuestas pedagógicas bajo la mirada incluyente de la Educación Especial (EE).

Y al situarnos en lo macro, la lectura y aportes a documentos institucionales como el PEI y manual de convivencia fueron parte de nuestra propuesta y práctica pedagógica pues desde la EE y desde nuestro rol como educadoras especiales, los documentos institucionales brindan, o así podría ser y ese sería un aporte relevante, un panorama y apuestas institucionales frente a la mirada y concepción que se tienen de las personas con discapacidad y de la inclusión. Esto, al comprender que las miradas oficiales contempladas en los documentos son una construcción y contribución de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia.

Reconocer las Realidades Micro Desde la Mirada de la Educación Especial

Con el fin de reconocer las diferentes vivencias y necesidades tanto de docentes como de estudiantes en su cotidianidad educativa, es decir en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se han llevado a cabo en la IED La Aurora, en el periodo 2022-1 se planea y organiza un recorrido por algunas de las sedes que hacen parte de la Institución para así lograr aportar desde la EE y nuestro rol.

A continuación, se presenta una breve descripción de las tres sedes, la cual recoge aspectos centrales para el desarrollo de la práctica pedagógica y la posterior sistematización realizada. Además de los datos registrados en los diarios de campo, se tomó como dato para el

análisis el primer informe entregado a la Institución, en este se encuentran otros detalles, en cuanto aspectos sociales, culturales y educativos, detalles que no se ampliarán en los siguientes apartados, pero hicieron parte de la experiencia inicial vivida y de acercamiento a las sedes desde la educación especial, estos detalles se encuentran en el anexo A.

La sede Aurora alta fue la primera en la cual se realizó observación participante. Esta escuela queda en los límites de la Calera y Bogotá, barrio el Codito, aproximadamente a 20 minutos en transporte terrestre de la sede principal y a 1 hora 20 minutos del casco urbano la calera, cabe resaltar que esta institución por limitar con la ciudad de Bogotá no es reconocida por los habitantes de la calera en su mayoría como parte del municipio, de igual forma tienen varias problemática en torno al contexto pues sus vías no están pavimentadas, las casas aledañas de la institución están hechas en lata y no hay acceso a tiendas aproximadamente a dos cuadras a la redonda de la institución, siendo la problemática el acceso a los víveres y también el acceso a la tienda.

Estructuralmente cuenta con dos espacios, en el primero encontramos el nivel jardín, este tiene varios espacios como parques, zonas verdes y otros, en el segundo encontramos un espacio más reducido, con varias aulas, que van desde preescolar hasta grado quinto en hilera, los baños terminando el pasillo y una zona verde a la parte de atrás de los salones.

En esta sede encontramos que la mayoría de los estudiantes pertenecen a la ciudad de Bogotá dada su cercanía, lo cual por su puesto implica otras relaciones en la institución, ya que encontramos otras formas de relacionarse e interactuar, por ejemplo de esto, la comunicación que se está dando por medio de aplicaciones como WhatsApp, posibilitando vínculos entonces de la familia, la escuela y los procesos; también en relación a los intereses y aprendizajes previos que tienen los estudiantes y esto en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje que por supuesto transgreden los planteamientos de la escuela, sus proyecciones y prácticas.

La escuela cuenta con una planta de aproximadamente 5 docentes, sus aulas son multigrado; en el interior de las aulas se evidencia un gran esfuerzo por parte de las docentes al construir con los estudiantes un ambiente enriquecido, que tenga en cuenta las particularidades, gustos, intereses en cuanto a temas académicos, que permita entender los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje y metacognición de los estudiantes, esto se logra reconocer dada la “ambientación” del aula que encontramos dividida por espacios, herramientas y/o materiales que los estudiantes eligieron y decidieron según lo anterior.

Sin embargo, nos llama la atención que, durante este mismo proceso de observación y acompañamiento, los estudiantes con discapacidad o los estudiantes que tienen dificultades en sus procesos lecto escriturales son influenciados o acogidos por las decisiones de las mayorías de sus compañeros, lo cual genera o implica en ellos procesos de enseñanza-aprendizaje un poco más homogeneizantes. Por ejemplo, en el caso de repetir o no la información, las mayorías o el estudiante “modelo” que usualmente es el que va a la par del docente es el tenido en cuenta para decidir si repetir o no la información, de igual forma este caso se presenta para decisiones cómo: tomar refrigerio, salir a descanso o, actividades para casa.

También, se logró observar en los estudiantes algunas características respecto a sus procesos de enseñanza y aprendizaje que nos llaman la atención, dado que en medio de la práctica del docente, este tiene en cuenta aspectos como aprendizajes previos y aprendizajes o saberes que se dan por medio de las características del contexto, poniendo al estudiante en un rol de sujeto participativo activo, que entiende su contexto, que relaciona lo que sucede en espacios, entornos o contextos micro y macros, que se cuestionan frecuentemente por medio de ejemplos de su cotidianidad y de sus implicaciones, que participa dejando conocer sus conocimientos y permitiendo compartir los mismos, que están preocupados por sus pares y que son colaborativos. Estas dos últimas características señaladas dada la relevancia que tuvo dentro de la observación el hecho de que los estudiantes prestarán sus apuntes, preguntarán a

sus compañeros que identifican con dificultades si había o no comprendido la instrucción o el tema, si iban a la par del docente y si necesitaban ayuda. (Diario de Campo visita sedes 16-17 marzo, 2022)

En este trabajo de observación en la sede y por medio de charlas con distintos docentes se evidenció que una de las principales problemáticas tanto de la institución como de la comunidad educativa, se enmarca en el aspecto social, ya que la sede está inmersa en dificultades ante la pobreza, inseguridad, violencia, abandono social, entre otras.

La sede el Triunfo fue la segunda escuela visitada. En esta se realizó observación participante en 2022-I y desde el periodo 2022-2 se inició la práctica pedagógica. La sede estructuralmente cuenta con dos bloques, uno, el principal, consta de tres salones, una sala de video, dos espacios que se utilizan para guardar material, entre otras cosas, un salón que está en construcción, un parque de niños y una amplia zona verde. El segundo bloque cuenta con la biblioteca, las canchas, la sala de docentes y el restaurante de la escuela.

Las diferentes aulas de la Institución cuentan con variedad de materiales didácticos y metodológicos, como cuentos, juegos, carteleras, herramientas que permiten un ambiente propio de desenvolvimiento e interacción en los estudiantes, acomodadas según sus necesidades, gustos, intereses, con el fin de fortalecer sus procesos académicos. Hacemos hincapié en estas características pues nos permiten resaltar la importancia de los ambientes enriquecidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta que estas características permiten en sí un desarrollo, pero también elección y autonomía en cuanto a la metacognición de cada estudiante. Lo anterior tiene relación con lo mencionado en documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otros como formatos de Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en los que se indica la relevancia de permitir al estudiante conocer y reconocer sus múltiples y diferentes formas, estilos y ritmos de

aprendizaje, de igual forma cómo representarla, compartirla y transmitirla.

Teniendo en cuenta lo observado se resalta en el quehacer docente el uso de diferentes didácticas que permiten acudir a lenguajes artísticos como la música, el juego, el arte, la danza y la literatura como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En las prácticas que logramos identificar dentro del aula, en cuanto al rol docente y el rol de los estudiantes en relación con su comportamiento, interacción, formas de ser y estar, resaltamos varios aspectos, entre estos, la importancia y necesidad de trabajar de la mano con procesos que estén bajo la mirada de la educación inclusiva, esto, según lo plantea no sólo la normativa educativa del país o los documentos institucionales, sino también es una constante en el trabajo que se realiza dentro del comité de inclusión institucional, el cual, dentro de su normativa se establece como transversal en todas las sedes y prácticas de la institución. Esto lo resaltamos ya que consideramos que en este sentido podemos entender de una forma diferente la inclusión y los pasos que se deben dar desde el marco conceptual a las realidades, comprendiendo que el tener al estudiante dentro del aula o institución, no garantiza en ningún momento que estos procesos sean de calidad o dignos.

En relación con lo anterior, el acercarnos a los diferentes roles como la de los docentes y estudiantes, nos permitió hacer reflexiones importantes respecto al quehacer de la EE, ubicándonos desde una mirada que comprenda las percepciones o concepciones de los otros sujetos, así como la forma en la que se entiende la educación inclusiva y las prácticas adoptadas en los diferentes espacios académicos. Nos referimos a esto debido que fue posible evidenciar que en la sede el Triunfo se encasilla al estudiante con discapacidad, en este caso, encasillamiento cercano a un modelo asistencialista, donde no se le exige al estudiante, pero tampoco se le tiene en cuenta en su decisión, ni su subjetividad. En contraste con esto, comprendemos que el o la educadora especial tiene la responsabilidad de ampliar la mirada, posibilitar y mediar de diferentes formas tanto en las herramientas, los sujetos, contexto y sus

espacios, para permitirle al estudiante interactuar, participar y gozar plenamente de su proceso educativo y académico.

La tercera sede en la cual se realizó observación participante fue la sede Márquez. Se encuentra ubicada en la vereda Márquez y conecta con la vereda el triunfo por medio de las rutas terciarias, para acceder a el casco urbano de la Calera es necesario el desplazamiento en un medio de transporte terrestre, el tiempo de recorrido es de aproximadamente 40 minutos; de la sede principal a esta hay un tiempo estimado de 40 minutos.

En cuanto a su infraestructura, cuenta con un amplio campo de zonas verdes, parques y canchas; cuenta con aulas multigrado de grado preescolar a grado quinto de primaria, el exterior de los salones y la institución se encuentra ambientado con dibujos y mensajes llamativos y alusivos al aprendizaje y a los valores estudiantiles y sociales.

Según lo evidenciado, la institución en sus diferentes sedes cuenta con infraestructuras distintas según sus necesidades iniciales, en las tres sedes secundarias recorridas hay aulas multigrado, espacios deportivos, como canchas, parques, sin embargo, no cuentan con salón de profesores u oficinas, lo cual limita el trabajo de estos y, además, no posibilita un espacio propio para ellos, donde se puedan realizar reuniones, por ejemplo. En cuanto a las herramientas tecnológicas, las instituciones poseen equipos de cómputo portátiles y de escritorio, específicamente la sede principal cuenta con material audiovisual como televisores, proyectores, computadores. Los salones en su mayoría están equipados de material lúdico, juegos, bibliotecas, lo cual permite y contribuye positivamente en los procesos académicos de los estudiantes en diferentes espacios.

Como se observó a lo largo de la descripción por sedes, es evidente que se abordan sus procesos de enseñanza y aprendizaje bajo la experiencia del aula multigrado la cual a continuación ampliaremos desde miradas teóricas para una mejor comprensión y reconocimiento del contexto en donde vivimos algunas experiencias.

Aulas Multigrado, una Experiencia de la Ruralidad

Las aulas multigrado, enmarcadas dentro del contexto pueden ser comprendidas como “una peculiaridad, en un símbolo y en una respuesta organizativa y curricular a esa ruralidad” Alba, Cortés y Méndez (2020) p. 2. Este aspecto resulta fundamental ya que las implicaciones que traen las aulas multigrado en los distintos aspectos como lo es el organizativo del espacio, por ejemplo, nos habla de factores claves en cuanto a cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la concepción del docente y del estudiante, adentrándonos a las relaciones e interacciones que allí se dan, teniendo en cuenta que es un espacio donde se encuentran sujetos, estudiantes con diferentes edades, grados, conocimientos y contextos.

Resaltamos de estas aulas el hecho de que la relación con los pares conlleva vivir la cooperatividad, dado las dinámicas de las clases, por ende, los estudiantes se implican más en los procesos de sus compañeros y resaltan características como monitores (liderazgo) y compañerismo.

Otro aspecto que encontramos es la variedad de materiales y herramientas pedagógicas que se utilizan y se emplean dentro de las prácticas docentes, lo cual, en relación con el trabajo realizado en la segunda fase de esta sistematización, como más adelante se amplía, podría posibilitar en el aula diferentes rutas de acceso y participación a nuevos conocimientos, aprendizajes y retos en los estudiantes, convirtiéndolos en sujetos activos y partícipes de sus procesos. Además de lo anterior, las herramientas y materiales pedagógicos que encontramos dentro de los espacios de clase, más que decorativos, como se observó en algunas de las sedes, podrían permitir estrategias según las cualidades y capacidades de los estudiantes, posibilitando distintas formas, dinámicas de ser, estar y aprender.

En relación con lo anterior, desde el comienzo de la práctica pedagógica comprendimos que las aulas multigrado suman algunos retos más, en relación con las aulas de un solo grado, en cuanto a las prácticas inclusivas. Como educadoras especiales en formación, visibilizar esta

otra perspectiva del trabajo pedagógico convocado desde las aulas multigrado impulsó el inicio de una ruta que posterior a nuestro trabajo de grado pueda continuar.

Dentro de esta ruta de trabajo, hacemos referencia a los recorridos que se realizaron por las diferentes sedes de la IED la Aurora, teniendo en cuenta que estas permitieron que se dieran comprensiones sobre las realidades a partir de encuentros, observaciones y diálogos con los docentes y estudiantes de las sedes; en este espacio de construcción fue posible conocer algunas de las expectativas de trabajo que se tenían con respecto al comité de inclusión y el trabajo cooperativo; además, se tuvieron acercamientos a varios documentos normativos institucionales, entre estos, los relacionados con el comité de inclusión tales como actas, formatos, Plan Individual de Ajustes Razonable (PIAR) diligenciados, y que condujeron a un reconocimiento de los procesos que se están llevando a cabo.

El pensarse desde el rol de educadoras especiales permitió observar y vivenciar las oportunidades para gestionar y fortalecer procesos trabajados y puestos en marcha en aulas multigrado, pues el compartir con niños y niñas de diferentes grados, puede representar unas ventajas y también dificultades frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

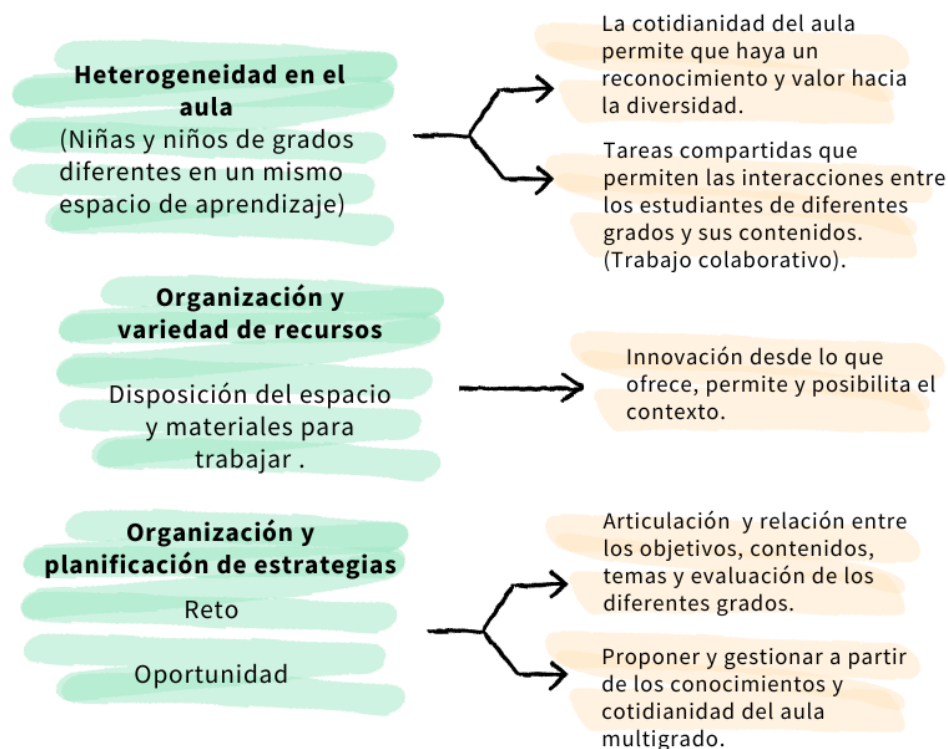
Desde lo que plantean autores como Ochoa et al (2004), la heterogeneidad que se encuentra en el aula va a permitir que el o la docente reconozca la diversidad, favorezca la colaboración y la participación entre sus estudiantes a través del trabajo colaborativo, aspectos que están muy situados y visibles desde nuestro rol, lo cual es una oportunidad porque al estar ya situado en este escenario como lo es aula multigrado no se estaría irrumpiendo los procesos que ya están, sino que por el contrario podríamos fortalecerlos a través de propuestas alternativas, como más adelante serán abordadas. Otra de las ventajas tiene que ver con la variedad y organización de los recursos o herramientas que usa el docente para llevar a cabo prácticas pedagógicas y didácticas que corresponden a las posibilidades que se hallan en el contexto, es decir, innovar a través de lo que hay en el aula.

Sin embargo, así como hay ventajas también se pueden generar dificultades frente a la demanda en cuanto a la organización y planificación de estrategias, contenidos y temáticas que se articulen a los objetivos y propósitos de los diferentes grados, sin que se dividan o separen los procesos de enseñanza y aprendizaje, también, sin dejar de lado la diversidad, necesidades y características de los y las estudiantes que constituyen el aula multigrado. Si lo vemos desde nuestro rol, no estaría situado tanto como una dificultad, aunque reconocemos la complejidad de generar estrategias que articulen los propósitos y objetivos para los diferentes grados, junto con las particularidades de los estudiantes, estaría situado como un reto para lograr un equilibrio entre el trabajo común y específico de los dos grados, como lo plantea Ochoa et al. (2004) y, también, como oportunidad de promover y propiciar tareas compartidas, que contribuyan a la colaboración entre los estudiantes.

Para una mejor comprensión y síntesis de lo anterior, presentamos la figura 4, la cual recoge aquellos aspectos que llamaron nuestro interés y en los cuales centramos nuestra mirada para realizar nuestra práctica pedagógica en aulas multigrado.

Figura 4

Intereses desde la EE para generar propuestas en aula multigrado.



Nota: Elaboración propia

De forma simultánea a las observaciones participantes en las sedes mencionadas, se realizó una lectura en profundidad del PEI (Proyecto Educativo Institucional), con el fin de reconocer a la institución dentro de un marco pedagógico y normativo en el cual se rige y de realizar aportes a los procesos inclusivos desde la educación especial. También, se accedió a algunos PIAR, desde los cuales se comprendieron perspectivas institucionales.

La observación participante en las sedes posibilitó visibilizar enfoques, modelos y dinámicas que se llevan a cabo en la Institución, con la intención de diseñar una ruta de trabajo desde la educación especial que se articulará con lo proyectado y determinado por la institución. Sin embargo, una vez se comienza la lectura del PEI, y al notar que la perspectiva

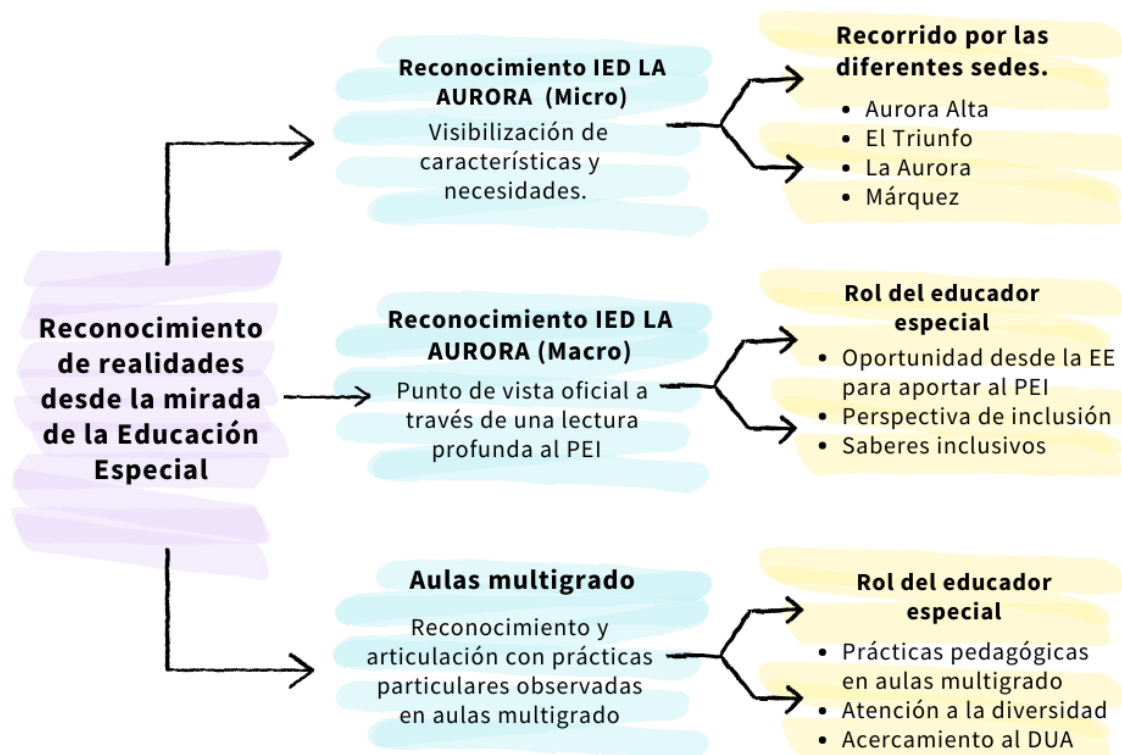
inclusiva no era clara en dicho documento, como parte de la práctica pedagógica se realiza un análisis y retroalimentación al documento, teniendo en cuenta que esta es una oportunidad en la cual no solo conoceríamos los avances institucionales en su PEI sino que contribuiríamos a la mejora y fortalecimiento del este de manera significativa, bajo los conocimientos y campo de acción específicos que se han adquirido durante el proceso de formación como educadoras especiales de la Universidad Pedagógica. Se debe mencionar que este aporte se encuentra en profundidad en apartados siguientes del documento, ya que hace parte de la sistematización de experiencias y es uno de los ejes de esta.

Por otra parte, y también dentro del inicio de la experiencia, es relevante mencionar que a partir del semestre 2022-II, desde la identificación de necesidades por medio de la observación participante y del diálogo con los docentes, se abre la posibilidad de iniciar una segunda fase de la práctica pedagógica en las aulas multigrado de la sede El Triunfo, un aula integra segundo y tercer grado y la otra integra cuarto y quinto grado. Con esta decisión, se organiza un cronograma de actividades, entre estas, y dada su pertinencia tras las observaciones y análisis de los micro contextos, actividades relacionadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), por un lado, la organización de un material para los docentes y, por otra, el desarrollo de algunas de las actividades desde los principios del DUA y su análisis desde el contexto de aulas multigrado. De esta relación se ha encontrado poca literatura y por ende se considera un aporte relevante a la educación.

Para facilitar la comprensión de todo lo que se abordó anteriormente, a continuación, se presenta en síntesis la ruta de trabajo (ver figura 5).

Figura 5

Síntesis de la ruta de trabajo



Nota: Figura realizada por las autoras.

En este apartado de *La experiencia: acercamiento inicial*, una vez se fue aclarando la ruta de práctica pedagógica seguida, como se mostró en la figura 5, para el proceso de sistematización se pasó a la formulación de preguntas, esto, al seguir los planteamientos de Jara (2018) para la sistematización. Estas se presentan a continuación.

Preguntas Para el Proceso de Sistematización

¿Por qué Sistematizar?

Una de las preguntas que Jara (2018) propone al realizar una sistematización se centra en su relevancia, en qué la justifica. Como justificación del presente trabajo de grado, o bien, para responder el ¿por qué sistematizar? consideramos que la sistematización de experiencias en tanto propuesta investigativa de la práctica pedagógica que se llevó a cabo en la Institución Educativa Departamental la Aurora y la sede el triunfo del municipio la Calera - Cundinamarca, por las licenciadas en formación del programa académico Educación Especial, tuvo como fin articular aprendizajes obtenidos a lo largo de los espacios académicos de la Universidad, de igual forman los saberes que se den en el territorio por medio de la interacción y relación con el contexto, los sujetos y lo que esto conlleva.

La sistematización de experiencias es reconocida y concebida por Barnechea y Morgan (2010) como una manera de extraer y hacer comunicables conocimientos; desde su incorporación en distintas prácticas sociales y desarrollo cultural-comunitario, esta perspectiva considera procesos de reflexión y recuperación de prácticas o experiencias que se llevan a cabo en un contexto como forma de producción de conocimientos.

A través de diferentes estrategias se pretendió comprender, contribuir, visibilizar y transformar las prácticas, barreras y necesidades, específicas de la IED la Aurora-Triunfo, en este sentido, la recuperación de experiencias y prácticas que se dan en el contexto, en relación con los sujetos participantes (docentes, estudiantes, directivos) se comprende a partir de determinados enfoques metodológicos, que contribuyen al reconocimiento e interpretación de realidades y posibilidades; convirtiendo estos factores ya mencionados en los aspectos de construcción y ruta del trabajo investigativo, es decir, en la sistematización de experiencias.

Es entonces que la sistematización implicó el reconocimiento del contexto, situándonos en una posición consciente sobre dónde, para qué y cómo se producen saberes y conocimientos, posibilitando el reconocimiento de los procesos, alcances e incidencias respecto a la práctica social; por ello y en medio de la articulación de diferentes voces es que se construye y aporta al cumplimiento de los objetivos que se plantearon. El proceso vivido posibilitó aplicar múltiples estrategias metodológicas, que aportaron a la intencionalidad de la práctica pedagógica y, a su vez, a generar una ruta de trabajo, siempre teniendo en cuenta las interpretaciones, experiencias y vivencias en el contexto, en este caso específico en la IED la Aurora y la sede El Triunfo.

Por medio de nuestra sistematización de experiencias de la práctica pedagógica, se buscó reconocer los saberes que posibilitan la permanente y constante reconstrucción de prácticas sociales, pedagógicas y culturales en la IED la Aurora y la sede el Triunfo. Y esto con el fin último de favorecer realidades, transformar las prácticas y conocimientos y buscar soluciones para propender otras formas o estrategias de acción en pro del beneficio y construcción de nuevas realidades para los estudiantes, docentes y familias que hacen parte del contexto, la institución y el territorio.

En cuanto al proceso investigativo, se pretendió que la sistematización contribuyera al enriquecimiento, articulación, reflexión y comprensión de un marco teórico-práctico desde una perspectiva de educación inclusiva con las personas con discapacidad, la diversidad, el trabajo interdisciplinar de las instituciones y cómo estos aportan en la vida de cada estudiante y familia habitante del municipio la Calera. A partir de esto, también se pretendió aportar a la línea y grupo de investigación *Diversidad, formación y educación* de la Licenciatura en Educación Especial.

Desde la reconstrucción del momento inicial de la práctica pedagógica, a continuación, se presentan otras de las preguntas orientadoras que propone Jara (2018) en el proceso de sistematización, son estas ¿qué sistematizar? Y posteriormente ¿cómo sistematizar?

¿Qué Sistematizar? ¿Qué Aspectos Centrales son de Interés?

Una vez se identificó la ruta de trabajo y las acciones pedagógicas en el nivel macro con la oportunidad de aportar al PEI de la institución, y en el nivel micro con la puesta en marcha de una práctica que relacione el DUA y las aulas multigrado, fueron varias las preguntas que surgieron por las educadoras en formación. Como pregunta general se planteó

¿Cómo fortalecer los procesos de inclusión de la comunidad educativa de la IED La Aurora?

En el nivel macro, en relación con los aportes al PEI y los PIAR desde el campo de la educación especial, las preguntas dinamizadoras de la sistematización fueron:

¿Qué puede aportar un educador especial a un documento institucional como el PEI y a los fundamentos de los PIAR?

¿Qué aporta la gestión pedagógico-educativa al campo de la educación especial?

¿Cómo se transforma el campo de la educación especial desde los aportes del quehacer de este?

En el nivel micro, centradas en la sede El Triunfo, algunas de las preguntas fueron:

¿Cómo aprovechar las características y recursos de un aula multigrado para articularlas con algunos principios del DUA?

¿Cuáles aspectos del DUA son potentes y cuáles no, en un aula multigrado?

¿Cuáles saberes inclusivos se construyen en el contexto educativo?

Con lo anterior, el objetivo general planteado fue:

Sistematizar las experiencias construidas en el desarrollo de la práctica pedagógica entre la comunidad de la IED la Aurora y la sede El triunfo y las educadoras especiales en formación, en el marco del fortalecimiento de la inclusión.

Los objetivos específicos para el nivel macro fueron:

-Comprender los aportes de la educación especial a los documentos institucionales como el PEI y los PIAR

-Identificar los aportes de la gestión pedagógico-educativa al campo de la educación especial

-Compartir aprendizajes que transforman a la educación especial desde su quehacer

Y, los objetivos en el nivel micro, es decir en la sede El Triunfo, fueron:

-Visibilizar articulaciones entre las aulas multigrado y el DUA desde los aportes de la educación especial.

-Reconocer los saberes inclusivos construidos entre la comunidad educativa y las educadoras especiales en formación.

¿Cómo Sistematizar? ¿Cuáles Herramientas Usar?

Para el apoyo en el proceso de la sistematización de experiencias se consideró importante tener en cuenta varias herramientas, una de ellas fue el diario de campo comprendido como herramienta de recopilación de datos y experiencias que invitó a la organización y reflexión de una práctica, estrategia o contexto, también se recopilaron datos mediante fichas temáticas, las cuales fueron utilizadas para la lectura de documentos institucionales.

Lo anterior permitió el registro y los avances en nuestro proyecto de grado, además, tener acercamientos al progreso de la práctica pedagógica a partir de relaciones teóricas, nuevos conocimientos, experiencias y sentires, donde se consideró importante la libre expresión de ideas abordadas, para así ubicar hallazgos en cuanto a situaciones para su estudio, análisis y diálogo (Acevedo et al. 2021). A continuación, se describe cada una de las herramientas utilizadas.

Diarios de Campo

De acuerdo con Vásquez (2002) el diario de campo es un referente fundamental para la clasificación, codificación y categorización de la información. Para Monsalve y Pérez (2012) el diario de campo “es de gran utilidad para los docentes, no sólo como una posibilidad de escritura ni como narración anecdótica de lo que sucede en el aula, sino también como elemento para la investigación” (p 117), es por ello por lo que se tiene en cuenta como un recurso para registrar datos, sucesos, narrativas, no solo por su forma escritural sino también por su estructura que permite el abordaje de experiencias significativas para el docente.

Esta herramienta permitió a las docentes en formación el registro de las diversas situaciones que suceden en la práctica pedagógica, por otro lado, tal y como lo mencionan Monsalve y Pérez (2012), para el docente investigador el diario de campo permite reconocer aspectos que se dan dentro del aula y que no se identifican en el momento en que suceden, sino que surgen como parte del análisis de los registros y después de la relectura que se hace de este.

El diario de campo se articula perfectamente con la práctica y trabajo de grado ya que permite registrar y analizar nuestras prácticas investigativas y pedagógicas de igual forma posibilita enriquecer y nutrir la relación teórico–práctica. Al finalizar el proceso de la práctica pedagógica se obtuvieron un total de 18 diarios de campo construidos conjunta o

mancomunadamente por las educadoras en formación y un total de 13 diarios de campo individuales.

Ficha temática

Para la revisión y análisis de documentos, lo cual se correspondió con la primera fase de la práctica pedagógica, siendo esta el nivel macro, se tuvo en cuenta como herramienta de registro la ficha temática, en esta se expusieron comentarios, sugerencias, preguntas y observaciones. Esta herramienta sirvió en primer momento para organizar la información relevante e importante hallada en el PEI con el fin de ser más concretas y directas con lo que debía ser analizado y tenido en cuenta para aportes y modificaciones futuras, también, nos permitió centrar la información de manera más clara pues, conforme se hallaba algo relevante se ubicaba dentro de la ficha de manera textual y se procedía a escribir el comentario o interpretación propia, la pregunta u observación. Este ejercicio de análisis tuvo en cuenta fundamentos y referentes teóricos articulados con la mirada y perspectiva de la formación académica orientada en la Licenciatura de Educación Especial.

¿Cómo se Analizaron los Datos?

Es necesario indicar que, a lo largo de la práctica pedagógica y la sistematización de experiencias, se establecieron acuerdos y estructuras que permitieron entre las educadoras especiales en formación recoger, plasmar, interpretar y discutir constantemente con las realidades que se encuentran en el contexto, los sujetos participantes, los saberes, las necesidades, las dificultades, los posibles aportes y los conocimientos que se construyeron a lo largo del trayecto por la Licenciatura y los espacios académicos.

En este sentido, es importante mencionar que el análisis de datos se realizó desde el comienzo de la recogida de datos. Las primeras observaciones del contexto fueron registradas conjuntamente por las educadoras especiales en formación en los diarios de campo, con objetivos específicos a registrar y guiados por preguntas que fueran “relevantes”, es decir, que

fueran delineando o dando pistas sobre categorizar datos característicos del contexto, los sujetos y demás de la Calera y de la IED la Aurora.

A partir de los aspectos señalados en los diarios de campo, se realizaron individualmente búsquedas y/o rastreo de páginas oficiales, institucionales, información, referencias y reseñas del contexto, haciendo un cruce de información de lo vivenciado durante los encuentros en el territorio y las percepciones, concepciones o proyecciones que tenían los Calerunos y otros. Dentro de estos acercamientos, la página oficial de la alcaldía permitió avanzar en la ruta de la sistematización, accediendo al reconocimiento del marco normativo y abriendo paso a la toma de decisiones respecto a los intereses que se pretendían evidenciar o visibilizar dentro de la misma.

Teniendo en cuenta los primeros pasos utilizados para la recolección de información, se seleccionaron distintas categorías como gestión pedagógica-educativa y saberes inclusivos por medio de las cuales se realizó un rastreo de documentos teóricos que dieran paso a la escritura de los primeros párrafos y/o apartados de la presente sistematización, en donde se expresa con fuerza las voces, vivencias y experiencias allí vividas.

En relación con los procesos anteriores, se siguió la recolección de datos de lo vivido, observado, evidenciado por medio de la escritura de los diarios de campo, los cuales estaban guiados por preguntas u objetivos específicos de observación, en relación con las categorías ya mencionadas o aspectos que dieran cuenta a las fases o momentos de Jara. De igual forma, el cruce de información o la relación de esta con los distintos autores, documentos académicos o informativos, se llevó a cabo por medio de la clasificación de los documentos y el ejercicio de subrayar siguiendo criterios de clasificación o de categorías y subcategorías.

En relación con la primera fase de la presente sistematización, centrada en los aportes de las educadoras en formación a documentos institucionales, las fichas temáticas, usadas, las

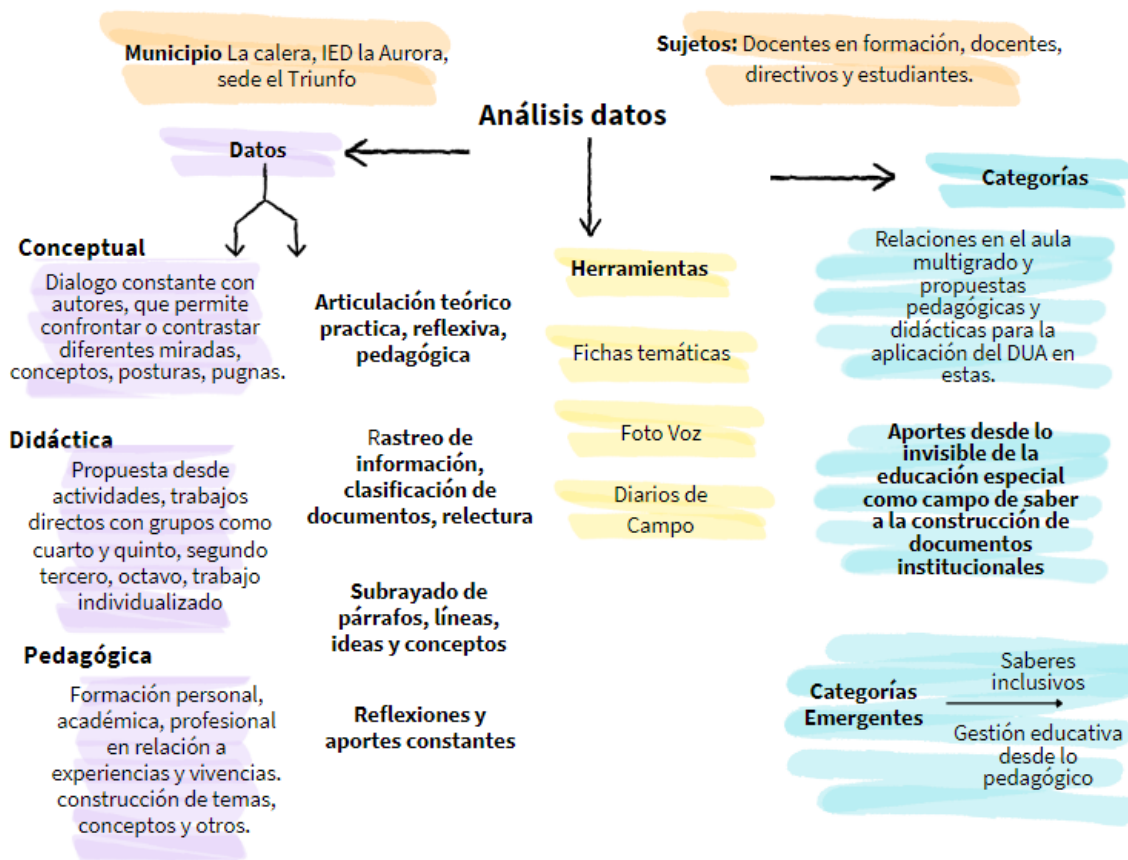
cuales constaban de frases textuales de los documentos, también tuvieron espacio para reflexiones, preguntas, análisis que surgen desde su lectura.

A partir de la relación constante con el contexto, la búsqueda de información, cruce de datos de lo leído y vivenciado, en relación con los intereses puntuales y los aspectos específicos que sugerían de la investigación, se inicia el tejido de las primeras preguntas, cuestionamientos e intereses respecto a lo investigativo, y se comienzan a esbozar nuevas relaciones denominadas como categorías iniciales, que más adelante por medio de la reorganización de la información, pasan a narrar experiencias, a contener lo vivido y reflexionado, y también son categorías correspondientes con las fases investigativas y momentos según plantea Jara (2010).

A continuación, presentamos en la figura 6, una síntesis del proceso metodológico seguido para el análisis de datos.

Figura 6

Proceso metodológico seguido para la sistematización de experiencias



Nota: Elaboración propia

Recuperación del Proceso Vivido

Desde el primer momento en el que la Calera se convirtió en un escenario y espacio para llevar a cabo nuestra práctica, la cual impulsaría a su vez un trabajo investigativo, se generaron en las educadoras en formación muchas expectativas, emociones, pensamientos, los cuales han venido transitando en las diferentes formas en que nos proyectamos como docentes y educadoras especiales; pero además, en la multiplicidad de rutas a tomar para abordar nuestro trabajo de grado que se construye y deconstruye a través de las experiencias, voces y realidades de quienes nos acompañaron en este camino.

Como se ha indicado a lo largo del documento, a través de un acercamiento inicial al Municipio se realizó la contextualización y reconocimiento del territorio, dando cuenta más allá de sus características a nivel geográfico, social y económico, que son importantes y fundamentales en la comprensión del territorio, pues se realizó un reconocimiento de aspectos como las necesidades, realidades, formas de vida de los habitantes y su relación con los demás sujetos que hacen parte del contexto y de su cotidianidad. Este proceso de reconocimiento se realizó desde el sentir y el actuar, sentirse parte del contexto, de la Institución y del aula y actuar pedagógicamente en estas.

Luego de la contextualización y reconocimiento también de la IED La Aurora, tanto a nivel macro, referido a los documentos institucionales, como a nivel micro y las interacciones pedagógicas en su sede El Triunfo, se pasó a la definición de propuestas pedagógicas y su desarrollo. a continuación, entonces, se presentan las dos fases de la sistematización, la primera, desde lo macro, titulada *Aportes desde lo invisible de la educación especial como campo de saber a la construcción de documentos institucionales* y, la segunda, desde lo micro, titulada, *Relaciones en el aula multigrado y propuestas didácticas desde el Diseño Universal para el aprendizaje*.

Primera Fase: Aportes desde lo Invisible de la Educación Especial Como Campo de Saber a la Construcción de Documentos Institucionales

Para dar inicio con esta primera fase y desde la cual se emprenden los aportes que como educadoras especiales podemos generar y llevar a cabo, en los siguientes apartados presentamos aspectos, implicaciones, reflexiones, cuestionamientos y desafíos que giran en torno a la consolidación de propuestas y estrategias que desde la mirada de la EE son relevantes, se pueden visibilizar y exaltar respecto a los proyectos educativos institucionales (PEI).

Como señala Lavín y del Solar (2000), los PEI son una herramienta que permite transitar hacia la transformación de la vida escolar de estudiantes, docentes y comunidad educativa en general, lo cual, nos incita a repensar otras formas de aportar a la vida escolar, de buscar y hallar respuestas consignadas en los documentos que construye cada institución. Los PEI no pueden percibirse y quedarse solo en una formalidad administrativa, y es desde allí que el rol del educador especial desde lo que percibimos a través nuestra formación académica y personal es de gran importancia, teniendo en cuenta que estos documentos se realizan con el fin de proponer una mejor oferta educativa, social y cultural de la institución hacia la comunidad

Como educadoras especiales en formación, el desarrollar este tipo de acercamientos a los documentos institucionales permitió abrir paso a una mirada amplia desde la EE sobre cómo se perciben los documentos que se construyen en las instituciones educativas, tanto una mirada global como también particular desde cada uno de los actores que influyen en su construcción. Global, pues allí es posible percibir la identidad de la institución que como menciona Arango (s.f), es aquello que la caracteriza y pertenece a la institución, y particular pues los actores, definen y consigna las necesidades y expectativas, las apuestas, los caminos a seguir para la formación y convivencia de la comunidad educativa con su desenvolvimiento y relación con su contexto; esto acorde con la normatividad pública vigente.

Miradas a la Inclusión Desde la Institución

Luego de esos acercamientos iniciales a las sedes de la institución, y como primera participación de la práctica pedagógica en el periodo 2021-II, las educadoras en formación tuvimos la oportunidad de realizar una lectura a documentos Institucionales que conforman e identifican a la IED La Aurora. Y fue una oportunidad puesto que, como indica Torres (1999), la documentación producida desde la Institución permite visualizar el punto de vista “oficial” que se plantea, a través de las diferentes miradas, posturas, enfoques, perspectivas, expectativas y normativas que se articulen con los propósitos y objetivos de la Institución. Así que la primera fase tuvo un carácter pedagógico en tanto los aportes esperados desde la Educación Especial a los documentos institucionales, pero también tuvo un carácter investigativo, puesto que los documentos fueron fuentes de información que abrieron paso hacia la reflexión, análisis y aprendizajes a ser sistematizados.

Nuestra primera fuente de información a la que se tuvo acceso por medio del Rector fue a diferentes documentos que reposaban en una carpeta en la plataforma Drive, los cuales hacen parte del comité de inclusión, comité que se encuentra desde el 2020 en proceso de consolidación y viene recopilando documentos que considera relevantes para su funcionamiento.

Para este ejercicio de comprensión, análisis y reflexión con los documentos institucionales, se inició con una lectura general de lo que se encontraba en el drive, esto es: formatos PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), actas de reunión y presentaciones sobre sensibilización a padres y maestros en torno a la discapacidad y sus categorías y, el PEI.

Inicialmente centramos la atención en los formatos PIAR, es allí donde evidenciamos percepciones de la discapacidad y comprensiones de los ajustes razonables y los currículos flexibles; desde lo cual comenzamos a identificar oportunidades para aportar a estos

documentos de tal forma que tanto la información escrita que plantean, así como la concreción en las actividades de aula, se acerquen a propósitos inclusivos.

Concepción de Educación Inclusiva

Dentro de las diferentes caracterizaciones halladas en los PIAR, uno de los aspectos que llamó nuestra atención es cómo el estudiante se desenvuelve, se relaciona e interactúa con sus pares. En estas relaciones ponemos mayor relevancia a la concepción que se tienen o desde donde están percibiendo la aplicación de la educación inclusiva dentro de la institución, ya que evidenciamos una mirada de inclusión desde la convivencia y las relaciones del estudiante con otros en un mismo entorno. Es decir, estos factores se ubican como el eje de educación inclusiva; es educativa ya que se da en una institución escolar, en un aula, sin embargo, delimita o minimiza el proceso y la concepción que se tiene sobre esta en la actualidad puesto que la educación inclusiva refiere a posibilitar las relaciones sociales junto con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo y que son relevantes en los procesos de desarrollo educativo, lo cual permite a los estudiantes, a quienes los docentes denominan como jóvenes, niños o niñas de inclusión, participar y construir activamente conocimientos desde sus capacidades, intereses y motivaciones.

Otra consideración o aspecto importante hallado y a tener en cuenta, se sitúa en la concepción y el reconocimiento del sujeto con discapacidad, ya que se comprende como una persona situada desde lo que no puede lograr o hacer. Y esto se puede evidenciar no solo en los documentos PIAR sino también lo presenciamos en algunas de las observaciones realizadas y que en cierta medida dan fuerza a ese tipo de concepciones que se tienen respecto al sujeto con discapacidad. A continuación, presentamos fragmentos de diarios de campo que permite visibilizar y comprender desde qué mirada están viendo al sujeto con discapacidad.

(...) debido a las dinámicas de la clase el estudiante con discapacidad intelectual se aburre y le es permitido dormir, ya que el área de psicología considera que es necesario que lo haga pues el esfuerzo y el agotamiento hacen que tenga comportamientos negativos en la clase y, para evitarlo, hay que permitirle dormir. (DC 20 octubre 2021)

La siguiente es la descripción que realiza una docente sobre el estudiante R “un niño que tiene discapacidad intelectual, trabaja en compañía de sus compañeros, no sabe leer ni escribir sólo, a no ser que tenga la guía para transcribir” (DC 27 de octubre 2021).

Otra docente plantea que a los estudiantes que presentan algún tipo de condición (discapacidad)

se les deben realizar actividades de menor nivel a comparación de los otros estudiantes que no tienen nada ya que hay temas que no comprenden o pueden hacer por su discapacidad, a comparación de quienes no tienen ninguna limitación (...) Se evalúa lo básico, si hace un dibujo, una frase sencilla, se evalúa positivamente. Lo importante en este sentido es que ellos socialicen, tengas relaciones sociales y que alcance algún conocimiento (DC 30 de marzo 2022).

En ese sentido, aquellas concepciones reflejadas en las observaciones y en la recolección de datos que realizamos a través de los diarios de campo nos llevan a pensar que posiblemente no se está teniendo en cuenta las posibilidades u oportunidades que brindan los sujetos al contexto y a las relaciones inter e intrapersonales que se tejen.

Posiblemente este tipo de miradas o de concepciones que se tienen en la institución conlleva a que el PIAR sea entendido y utilizado como la única y principal herramienta que el docente posee para generar y aplicar ajustes y estrategias para la enseñanza y aprendizaje, sin comprender otro tipo de aspectos vistos como todo un panorama que gira en torno al estudiante y su contexto, es importante aclarar que para diseñar y poner en marcha los ajustes

razonables a través del PIAR se requiere que “los estudiantes sean remitidos y diagnosticados para así realizar los ajustes pertinentes” (DC 20 de octubre 2021).

La posibilidad que se nos brindó de observar los PIAR de algunos estudiantes fue importante y permitió ver cómo en algunos casos se enfatiza sobre las dificultades que presenta el estudiante frente a aspectos de comunicación, procesos de lecto escritura o comportamiento. Por ejemplo, “es una estudiante que le cuesta prestar atención, dispersa y muy charladora, que tiene problemas de convivencia con sus compañeros” (DC 27 de octubre 2021). Y cómo las cualidades, habilidades y/o capacidades de los estudiantes presentan acciones como la transcripción y copia de textos, “tiene la capacidad de transcribir, lo realiza con apoyo de una guía (...) Tiene habilidades para jugar” (DC 27 de octubre 2021)

Lo anterior surge mediante la lectura y hallazgo de 4 formatos PIAR correspondientes al año 2020 de los estudiantes S, C, E y J⁴, los cuales fueron realizados por los docentes que pertenecen al comité de inclusión en compañía de los docentes directores de grupo y los docentes de áreas básicas. Esto, con el compromiso de que los ajustes razonables serían realizados por cada docente con quien se tuviera en común espacio académico.

Parte de las anteriores reflexiones fueron reportadas a la institución en el informe que se encuentra en el Anexo B.

Por otro lado, el comprender que los PIAR revisados están centrados sólo en los estudiantes, sin los contextos, y en la perspectiva de aquello que los estudiantes no logran realizar, abre puntos de análisis para la mirada y los aportes que se puedan proponer desde la educación especial. Entre estos, la visibilización de los estudiantes con discapacidad como un sujeto constituido por creencias, valores, características, intereses, necesidades, problemáticas, deberes y derechos ya sean de carácter individual o colectivo. Desde ese

⁴ Teniendo en cuenta procesos éticos, se salvaguarda la identidad de los estudiantes y tan solo se presentarán con una letra en mayúscula

panorama se estaría encaminando hacia una mirada más amplia sobre lo que implica la educación inclusiva.

Según plantea o como lo define la UNESCO 2005 citada por Leiva y Gómez (2015), esta educación vendría siendo un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes 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 cual corresponde a pensar en el estudiante y todo lo que lo constituye desde la aproximación a su realidad, contexto y características individuales para así generar propuestas y estrategias que permitan su plena participación no solo en el ámbito educativos sino en otros ámbitos por los que transite a lo largo de su vida.

Por otro lado, y por supuesto para no dejar de lado las directrices normativas que se plantean en nuestro país, el Ministerio de Educación Nacional define la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los derechos humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias. (MEN, 2017, p.4-5)

Esas aproximaciones teóricas y normativas, como educadoras especiales en formación, nos dieron pie y entrada para proponer y realizar un trabajo de articulación que más adelante se evidenciará a lo largo de la sistematización.

Docencia e inclusión

Por otra parte, la formación de las y los docentes en Colombia es uno de los aspectos en donde se evidencian grandes necesidades en cuanto a la falta de comprensión de las diferencias, de los sujetos desde las individualidades y de la incidencia de los contextos en los sujetos. Puede decirse que una de las barreras para la educación inclusiva está situada desde la formación de los docentes. Esto es muy relevante al tener en cuenta lo evidenciado en la lectura de los PIAR, así como a lo largo de los encuentros, acompañamientos y observaciones realizadas en la institución.

A continuación, presentamos fragmentos de diarios de campo con reflexiones respecto a la formación docente.

Observamos resistencias para aceptar las diferencias en los estudiantes y una tendencia a la homogeneización de estos en el aula de clase. Lo anterior se evidencia en algunas actividades como la realización de un crucigrama según una lectura realizada, donde no se tuvo en cuenta los aprendizajes o conocimientos previos de los estudiantes, las sus fortalezas o sus ritmos de aprendizaje; sino que se planteó la actividad desde las mayorías o de aquellos que están a la par de los procesos propuestos por la docente, que van al ritmo “indicado”. Puntualmente, la docente inicia la actividad (crucigrama a partir de la lectura de un cuento) preguntando a los estudiantes si previamente habían leído el cuento, a lo que seis de ellos responden no haberlo realizado con anterioridad. Pese a esto la docente asume que la actividad seguirá el desarrollo pensado y propuesto dado que la “mayoría” si había realizado la lectura, sin hacer comprobación o releer el cuento con el fin de recordarlo para quienes sí lo había leído y darles la posibilidad a quienes no de conocerlo y realizar la actividad.

La docente lee la primera pregunta, y seguido a esto le pregunta a los estudiantes cuál podría ser la respuesta, los estudiantes responden y ella afirma que es verdadero

por lo tanto lo pueden escribir en su crucigrama, ella manifiesta que de esta forma se debe realizar la actividad, “leyendo y luego escribiendo sobre las casillas”. Los estudiantes inician la actividad de forma independiente, algunos estudiantes no realizan la actividad, se acuestan sobre las hojas, dibujan, hablan entre ellos, entre otras acciones. Al dialogar con los estudiantes, percibo que esto es debido a que nunca habían realizado un crucigrama y no entienden cómo hacerlo, las instrucciones no fueron claras, no recuerdan el cuento, no leyeron el cuento, no saben leer o escribir.

La docente pregunta en reiteradas ocasiones cómo van los estudiantes con la solución, a lo que textualmente algunos de ellos responden “mal” sin embargo la docente, va al ritmo del estudiante “más rápido o ágil” aun cuando algunos de los estudiantes siguen insistiendo y manifestando que no entienden la instrucción o que no han leído el cuento, pese a esto no se apoya o guía el trabajo de los estudiantes que no estaban realizando la actividad. En este sentido la docente avanza significativamente en la solución del crucigrama y toma la decisión una vez los primeros cinco estudiantes terminan, de dar por finalizada la actividad. (DC 21 de septiembre 2022)

También observamos que, ante la presencia del educador especial en su aula, es decir, nosotras como educadoras especiales en formación, fueron distantes con la comunicación. Esto lo comprendimos como un desinterés por aprender en conjunto con nosotras, o bien, un desinterés por abordar los procesos relacionados con la educación inclusiva. En una de las ocasiones, al llegar la docente me saluda acompañada junto con un coro de los estudiantes que responden también al saludo que yo realizo, después de ello la docente no realiza un contacto de forma espontánea, ni para saber qué voy a trabajar con el estudiante, en ese momento percibo que la comunicación se limita a solo responder cada que realizo una pregunta. Durante la hora de descanso tratando de hacer un acercamiento con la docente para dialogar o conversar en aras de comprender más su cotidianidad en forma de *chisme*

pedagógico, se aleja ya sea para hablar con las otras docentes o realizar otras actividades. (DC 07 de septiembre 2022)

Se ha generado un canal de comunicación a través de WhatsApp para comunicar y compartir novedades acerca del proceso, cada vez que se hace uso de este canal en la mayoría de las ocasiones no somos correspondidas (...) por parte de las docentes pareciera no haber iniciativa para comunicarse con nosotras, ya sea para también mencionar novedades o si requieren de algún apoyo o material. (DC 10 de septiembre 2022)

Luego de varios meses de iniciada la práctica pedagógica, observamos que los docentes que se dieron la tarea de conformar el comité de inclusión y así mismo construir los diferentes PIAR desde el año 2020, han vivido capacitaciones y talleres brindados por la Alcaldía y Gobernación en torno al Decreto 1421 de 2017 (MEN), como herramienta por medio de la cual se establece una ruta de trabajo o se contempla el quehacer con los estudiantes con discapacidad dentro de las aulas. Decreto en el cual también se presenta el PIAR como una herramienta docente para la planeación de actividades que promuevan la participación permanente de los estudiantes que así lo requieran. En estas capacitaciones se aborda y específica qué es esta herramienta, cómo diligenciar y quiénes la deben construir.

Dentro del intento de trabajar y aplicar el Decreto y específicamente la realización de los PIAR, evidenciamos contrastes tras las capacitaciones que habían recibido anteriormente los docentes, esto se logra comprender a través de la observación, el diálogo con los docentes y las reuniones que se realizaron. Por ejemplo, ante preguntas para abrir la conversación respecto a ¿qué es el PIAR? ¿cuáles podrían ser ajustes? ¿Qué se hace previo a la realización del PIAR?, se observaron tensiones en varios aspectos con el propósito del Decreto respecto a asuntos de promoción, tal es el caso de que “los estudiantes con discapacidad que están contemplados dentro de los procesos de inclusión no pierden el año debido a que hay una ley o

decreto que así lo determina” este fragmento es textual y recogido en el DC 20 de octubre de 2021.

Durante el diálogo “la profesora no deja claro de dónde o cómo se obtuvo la información acerca de que los estudiantes con discapacidad no pueden perder el año y deben ser promovidos” (DC 20 de octubre 2021), sin embargo, al realizar un rastreo y búsqueda encontramos que en el decreto 1421 de 2017 hay aspectos relevantes que hablan sobre la promoción los cuales están planteados de la siguiente manera:

Promoción Escolar: Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Asimismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante.

Cuando un establecimiento educativo determina que un estudiante no puede ser promovido al grado siguiente, debe garantizar, en todos los casos, el cupo para que continúe con su proceso formativo.

La promoción de estudiantes con discapacidad en la educación básica y media está regida por las mismas disposiciones establecidas en la presente sección, la cual tendrá en cuenta la flexibilización curricular que realice el establecimiento educativo con base en los resultados de la valoración pedagógica de estos estudiantes, su trayectoria educativa, proyecto de vida, las competencias desarrolladas, las situaciones de repitencia y el riesgo de deserción escolar”.(Decreto 1421 de 201, Artículo 2.3.3.3.3.6.)

Al realizar un análisis y tratando de entender el por qué la docente indica que los estudiantes en condición de discapacidad no pueden perder el año, inferimos que posiblemente se deba a la interpretación que se ha realizado por parte de la institución y de otras instancias externas, como bien lo pudieron ser reuniones y/o capacitaciones que no permitieran abordar

este aspecto más a fondo, sin embargo la duda queda sembrada para seguir investigando y rastrear de qué otras formas se está interpretando el Decreto y lo que allí se plantea.

Por otro lado, y en el caso de los estudiantes con discapacidad, se visibiliza una posible desventaja dentro de su proceso académico y su vida escolar, por ejemplo, “mientras los estudiantes regulares (sin discapacidad) realizan ecuaciones químicas, el estudiante de inclusión colorea, dibuja o arma rompecabezas como proceso o ajuste” (DC 20 de octubre de 2021).

Un ajuste que se puede interpretar como el trabajo de una misma temática a través de otros recursos, sin embargo, deja de lado el contenido como, por ejemplo:

los estudiantes están trabajando tipos o formas económicas a lo largo de la historia (ganadería en la edad media), el ajuste para el estudiante E, es que dibuje vacas y ovejas que tiene que ver con la ganadería como una forma económica de esa época (DC 31 marzo de 2022)

Comité de Inclusión

Como anteriormente se mencionó, dentro de la IED La Aurora existe un comité de inclusión, el cual se creó en el año 2020 por sugerencia de la educadora especial funcionaria de la Alcaldía municipal de La Calera, quien coordina el programa de discapacidad y vejez.

Este programa, en un primer momento brindó capacitaciones a los docentes de las instituciones oficiales del municipio en cuanto al marco normativo de la inclusión, términos, conceptos y clasificación de la discapacidad, diligenciamiento del PIAR y DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). La educadora especial del municipio indicó en uno de los encuentros realizados con las educadoras especiales en formación, que las capacitaciones a los docentes tuvieron como fin “Atender a las necesidades educativas especiales de los estudiantes que así lo requieran, dentro de las instituciones” (DC 1 20 oct de 2020).

A partir de dichas capacitaciones la Institución consideró la necesidad de crear un comité de inclusión, en el cual participan docentes de diferentes áreas disciplinares y sedes, y que mediante reuniones realizan un seguimiento a los reportes de los estudiantes que están diagnosticados con alguna discapacidad, generando así lo que ellos denominan estrategias del PIAR y DUA.

Estos documentos, sin embargo, no han sido actualizados según las necesidades de los estudiantes y los requerimientos del decreto 1421, por ello en el periodo académico del 2021-2, las educadoras especiales en formación desarrollaron tres reuniones presenciales organizadas con el rector y una de las docentes que coordina el comité de inclusión dentro de la institución, en donde se plantearon y abordaron temas que se evidencian en la siguiente tabla.

Tabla 2

Reuniones entre rector, docente, comité de inclusión y educadoras especiales en formación.

Reunión	Objetivo	Temas	Acuerdos
Primera	Conocer procesos del comité de inclusión desde su conformación	Diálogo de los cimientos de este proceso, elección de docentes, acuerdos que se tienen Expectativas y/o procesos que se quieren como comité que las educadoras en formación apoyen	Rector, facilitarnos documentos realizados para reuniones o como material para el comité, incluyendo los PIAR, ya que es donde manifiestan que requieren apoyo.
Segunda	Avance proceso	Socialización del proceso de acercamiento a los documentos "comité de inclusión" Aportes, retroalimentaciones y sugerencias a los PIAR encontrados dentro de los documentos Avances de investigación en cuanto a conformaciones de comités de inclusión	Programar reunión con todos los docentes que conforman el comité de inclusión En la reunión presentar avances y resultados de las revisiones.
Tercera	Reunión comité de inclusión	Presentación y socialización de avances investigativos	Construcción ruta de trabajo (pendiente, compromiso del rector)

Aportes, retroalimentaciones y sugerencias
a los PIAR encontrados dentro de los
documentos

Nota. Elaboración propia

Para el periodo 2022-1 se contempló la posibilidad de avanzar en la actualización de los nuevos PIAR, donde se tuvieran en cuenta algunos aspectos fundamentales según el Decreto 1421 tales como las valoraciones pedagógicas que permitan una caracterización amplia del estudiante. Por ello, durante la última reunión situada en la tabla anterior, se hizo entrega de un formato de valoración pedagógica (construido y adaptado en prácticas pedagógicas anteriores) como estrategia que posibilitará posteriormente a los docentes realizar el PIAR, este formato se puede ver en el anexo E, sin embargo, no se llevaron a cabo los acuerdos planteados en esta última reunión y el proceso allí finalizó.

Luego de las reuniones realizadas, no se volvió a establecer comunicación por ninguno de los diferentes medios usados (Correo electrónico, WhatsApp y llamadas) con el rector y docentes, por lo cual tampoco se volvieron a organizar encuentros, en varias ocasiones nos comunicamos a través de los medios anteriormente mencionados, pero, “no fue posible la reunión ya que la docente no se concretó en ningún momento y tampoco respondió los mensajes” (DC 25 de mayo 2022).

Reflexiones Desde el Marco de Educación Inclusiva

En conformidad con lo anteriormente mencionado, las educadoras en formación han reflexionado sobre cómo los procesos de educación inclusiva, acordados y adoptados por el comité de inclusión de la Institución, requieren analizarse y fortalecerse para que efectivamente posibiliten el desarrollo, la participación, los aprendizajes y autonomía de los estudiantes; ya que en medio de las vivencias dentro de la institución se observaron desarticulaciones entre conceptos en el marco de la inclusión y las prácticas pedagógicas y didácticas, lo cual sería

una posibilidad importante para aportar desde la Educación Especial y así mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma se evidenció que el comité de inclusión, pensado para favorecer el quehacer docente y sus prácticas, no cuenta con las estrategias para que se haga un trabajo articulado y más profundo porque se deja el estudiante a un lado y no se piensa en este como un sujeto fundamental dentro de los procesos, los cambios y las prácticas que se dan en la institución.

En relación con lo mencionado en párrafos anteriores, se cree fundamental un cambio de mirada o pensamiento respecto a qué busca y pretende el comité de inclusión, cómo este aporta a los procesos de inclusión en la institución, cómo lo reconocen los docentes, los estudiantes y sus familias, en qué influye en las prácticas como comunidad educativa. Ya que el darle sentido al para qué, cómo, por qué, puede posibilitar una transformación de la realidad, no solo en los docentes, sino en toda la comunidad educativa.

El comité de inclusión tendría la oportunidad de concebir y reconocer al otro sujeto desde la diferencia y la diversidad que caracteriza a cada ser y a los humanos. Y, en cuanto a lo normativo, dentro del comité de inclusión y su organización podría estar constituido también por la representación estudiantil, pensando en un espacio que le aporte, no solo a la institución en términos documentales, sino a la vida cotidiana; y no solo de los estudiantes con discapacidad sino a los estudiantes en general, creando y fomentando espacios con los valores que se nombran en el PEI, tales como la participación, el respeto y la tolerancia, valores importantes para la escuela y la vida en sociedad.

El comité, con herramientas como los PIAR, puede abrir oportunidades para la comunidad educativa, los estudiantes y sus familias o quienes lo rodean, y así transformar y construir una sociedad diferente. Los ajustes razonables no tendrían sentido solo al pensarlos para facilitar o permitir que el estudiante conviva en un mismo espacio, asunto importante pero

que no es el único, sino que pueden tomar peso y fuerza para garantizar los derechos básicos, para eliminar barreras, para generar una comunidad diferente.

Una Lectura al PEI: Modelos Pedagógicos, Fines Institucionales y Apuestas por la Inclusión

Por iniciativa del Rector de la Institución, tuvimos acceso al PEI durante el periodo 2021-II. El fin fue realizar un análisis y retroalimentación al documento, toda vez que se encontraba en actualización y modificación. Esto, como ya se enunció, fue percibido como una oportunidad para las educadoras en formación tanto para conocer aspectos fundamentales de la institución como para realizar un aporte o contribución al fortalecimiento de este documento, por supuesto, esto bajo los conocimientos y campo de acción específico que se han adquirido durante el proceso de formación como educadoras especiales de la Universidad Pedagógica Nacional.

El Proyecto Educativo Institucional, según el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994:

Debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. Toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Desde la experiencia como docentes en formación, hemos evidenciado durante y a lo largo de todo nuestro proceso de formación, que el acceso a este tipo de documentos institucionales es limitado, puesto que en varias ocasiones se presta para juzgar y hacer visible los errores e incoherencias que la institución comete a la hora de plasmar y poner en marcha su proyecto educativo, en este sentido nuestro acercamiento a este tipo de documentos no buscó confrontar las diferentes perspectivas que se tienen, sino hallar una transversalidad que

fomente la reflexión en torno a las prácticas que allí emergen y que se acerquen a los ideales de la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta lo anterior y situándonos en la IED La Aurora, en un primer momento proyectamos como intención acercarnos al PEI como una fuente que permitiría visibilizar los enfoques, modelos y dinámicas que se llevan a cabo en la Institución con el fin de generar y diseñar rutas de trabajo de nuestra práctica que se articularon con lo que ya está proyectado y determinado por la institución, pues como docentes y educadoras especiales en formación es importante conocer y reconocer la identidad de la institución para así mismo generar y aplicar acciones que no se alejen de lo que ya está construido y puesto en marcha, sino por el contrario brindar y aportar para el fortalecimiento y transformación de lo que allí se ha venido trabajando y construyendo.

Bajo la mirada de la EE, este tipo de acercamientos brindan un panorama más amplio y permiten identificar la mirada y concepción de manera oficial que la institución tiene sobre educación, inclusión y discapacidad, planteamientos que están justificados desde unos referentes pedagógicos, normativos y socioculturales, este último teniendo en cuenta que el PEI es una construcción y contribución de docentes, directivos, padres de familia y estudiantes. Identificar dichas perspectivas posibilita comprender desde qué punto parte la Institución para la formación de sus estudiantes y generar oportunidades de participación para todos.

A partir de lo anterior se realizó un proceso frente a la revisión del PEI, documento digital compuesto por 917 páginas y facilitado por el rector. La lectura inicial identificó aspectos relevantes de la IED La Aurora, entre estos el modelo pedagógico.

Identificar el modelo como educadoras especiales guiadas por lo que plantea De Zubiría (1994) citado por Pinto (2008, p.1) se comprende desde lo “importante de reconocer las huellas o rastros que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación”. Además, y de acuerdo con Pinto (2008) un modelo constituye un

planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno (modelo), y desde el punto de vista teórico-práctico es ofrecer un marco de referencia para entender esas implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades que se dan para explicarlo. Es por ello que comprendimos desde el inicio de la práctica la importancia de situarnos en el contexto desde las observaciones, pero también y en relación con los documentos institucionales.

En el PEI se enuncian varios modelos pedagógicos. El primero, es el “modelo pedagógico tradicional y una corriente conductista” (p. 80), también denominado como un “enfoque enciclopédico, en este se percibe al docente como un sujeto que tiene todos los conocimientos, es por ello que los procesos de enseñanza se interpretan en los conocimientos que el estudiante adquiere del docente” (p. 80). El segundo enfoque que se menciona dentro del PEI es el “comprensivo, donde el docente es un “intelectual” que transmite a los estudiantes conocimiento, haciendo que estos lleguen a comprender como él mismo” (PEI, 2018. p. 80); desde estos hay una mirada sobre el docente como quien posee toda la responsabilidad para establecer o instaurar unos aprendizajes de forma vertical, donde el estudiante posiblemente es una página en blanco, un individuo que deberá recibir y memorizar la información sin cuestionarse seguramente nada.

Desde la mirada de la EE, esto podría ser cuestionado y foco de reflexión por parte de la institución ya que los estudiantes son fundamentales para su propio proceso de aprendizaje, recordemos que poseen unos saberes, experiencias y conocimientos previos con los que se les puede explorar su potencial para nuevos aprendizajes. Con lo anterior, no se busca juzgar o rechazar el modelo o los enfoques por los cuales la institución parte, sino, al contrario, permite hacer lectura y comprender de manera más amplia el contexto en donde se desenvuelve el estudiante y el docente, esto no quiere decir que las prácticas docentes estén en todos los casos sujetas a dicho modelo. Es importante aclarar que lo expuesto anteriormente se

encuentra dentro del PEI actual de la institución, cuya última modificación se realizó en el año 2016.

Conforme se sigue avanzado en la lectura de dicho documento, identificamos que en este se concibe el tipo de institución educativa, esto refiere a aquella que se quiere construir teniendo en cuenta las necesidades del contexto, es decir, sitúa lo que se busca como Institución. Desde lo que plantea el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, esto se relaciona con cómo la institución pretende alcanzar los fines educativos, desde allí la institución también expresa la importancia de tener en cuenta el contexto, siendo este uno de los aspectos fundamentales para la construcción de la escuela, ya que es en este donde es posible la reproducción social, el desarrollo cultural o el andamiaje histórico- cultural, teniendo en cuenta los planteamientos de Vygotsky (1987) y, además aspectos que le dan sentido al territorio, permitiendo reconocer a sus individuos, las necesidades, las problemáticas, las realidades y los saberes que transitan.

Según el PEI de la IED Aurora (2018) “Cada población exige un tipo de institución. Cada uno tiene niveles de desarrollo, ritmos de aprendizajes y necesidades particulares que requieren metodologías, exigencias y relaciones diferentes” (p. 7); en este sentido, cuando situamos al contexto como parte fundamental para la construcción de la escuela, ubicamos también al estudiante como el actor principal en el proceso, por ello la importancia de reconocer este sujeto desde sus particularidades, intereses, dificultades, ritmos, saberes, experiencias y demás, al situar al estudiante como parte del contexto, como sujeto de participación, se permite la construcción de la escuela.

Sin embargo, y al centrar la mirada en la referencia a las poblaciones, desde la EE identificamos que dentro de todo el documento no se contempla a nivel normativo y pedagógico la inclusión y la discapacidad, o bien los talentos o capacidades excepcionales, esto, como un

hito importante en la actualidad para el cambio y transformación de perspectivas y prácticas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la educación.

Teniendo en cuenta esto como educadoras especiales en formación, empezamos a proyectarnos frente a los aportes que podríamos generar desde nuestro lugar, cuyo fin sería el de construir o favorecer desde otras y diferentes perspectivas, aquellas concepciones que desde el marco de la inclusión, diversidad y diferencias se han propuesto, permitiendo en la institución tener otras miradas y puntos de vista como por ejemplo, la concepción del estudiante con discapacidad no solo desde las necesidades sino desde las potencialidades o bien, una perspectiva de diferencias y diversidad humana amplia.

También, vemos la necesidad de generar un trabajo mancomunado para la actualización de los PEI, donde se tengan en cuenta puntos importantes contemplados a nivel normativo respaldados por el derecho de las personas con discapacidad a la educación, así mismo el contemplar otros escenarios, prácticas, estrategias, formas de evaluación, entre otros aspectos que posibiliten el desarrollo y la participación de los estudiantes pensados desde sus estilos, capacidades, intereses, motivaciones, necesidades, ritmos y realidades.

Lo recorrido hasta ese momento tan particular, en cuanto no es común la posibilidad de analizar los documentos institucionales y por lo mismo, de gran significancia en nuestra formación, nos permitió observar e identificar situaciones que nos convocan a pensar y reflexionar críticamente en torno al que hacer del docente y del educador especial, también, a visibilizar la importancia que tiene la acción para la transformación en el aula e Instituciones desde la construcción y aportes de la EE a documentos institucionales como el proyecto educativo institucional, que deja en evidencia una mirada de la identidad, las formas de concebir la educación, los docentes, estudiantes y a todos aquellos que conforman la comunidad educativa, ya que cada sujeto y sus realidades están atravesadas por otras

realidades y sujetos, que cohesionan y trabajan bajo un punto, un camino, un objetivo o proyección en común.

Desde el rol del educador especial, consideramos que dejamos sembrada en la institución una pequeña semilla sobre la reflexión en torno a esa deconstrucción del pensamiento y reconstrucción de la práctica docente y documentos que genera la institución como el PEI, para contribuir de manera más significativa a una concertación y construcción institucional que responda a esas necesidades, realidades y particularidades que la atraviesan. Presentamos así cinco informes con los puntos centrales de reflexión.

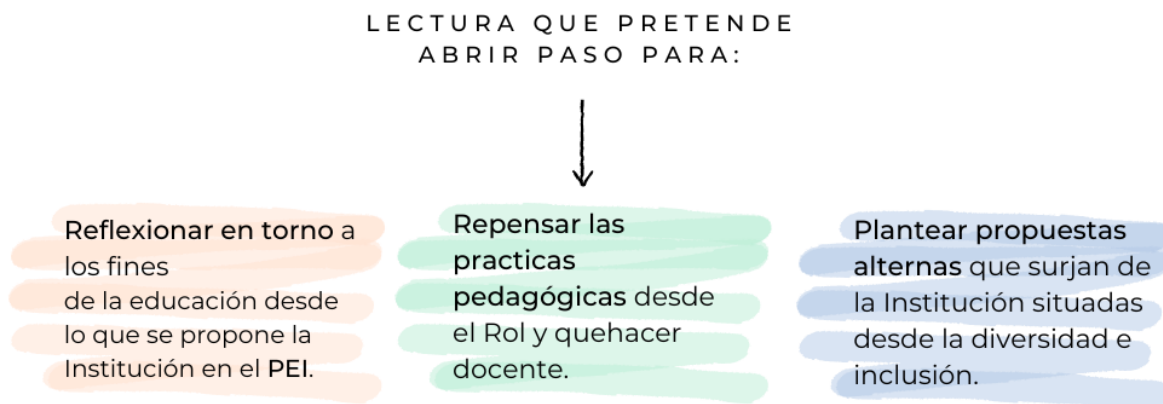
La revisión del PEI, desde el rol de educadoras especiales en formación y desde los procesos académicos e intelectuales adquiridos y desarrollados por el paso de los distintos espacios académicos, nos permitió cuestionar que algunos procesos, como lo es la construcción del PEI, traen consigo una lectura distinta desde la mirada de los docentes y directivos de la institución, por ejemplo, permiten comprender de diferentes formas al contexto y a los actores que hacen parte de estos, o bien, que en ocasiones los documentos institucionales impactan las prácticas pedagógicas de los docentes, y también, que pueden incidir en la práctica pedagógica desde el rol del docente en formación y desde la EE particularmente, puesto que dan paso a la construcción y proyección de propuestas y estrategias que se articulen con las expectativas, dinámicas y realidades de la comunidad educativa, que cuestionen diferentes prácticas para permitir una transformación no solo teórica y enmarcada en la actualización de documentos, sino una apuesta articulada que involucre un cambio real en el pensamiento crítico enfocado hacia las prácticas docentes e institucionales y en la perspectiva de la educación inclusiva.

Estos aportes que se plasmaron en los informes dejados a la IED La Aurora y que se sistematizaron en párrafos anteriores como la primera fase de la experiencia de la práctica pedagógica, centran unos aspectos fundamentales que fueron emergiendo conforme se

realizaba lectura y análisis documental y que proponen sentidos para que la IED La Aurora continúe su proyección como institución escolar; además, como apuesta del municipio de La Calera, avance hacia una educación inclusiva. En la figura 7 se presentan las posibles proyecciones, o hacia lo que consideramos la institución debe apuntar para la mejora y construcción de los documentos institucionales desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Figura 7

Apuestas para pensar y direccionar el mejoramiento del PEI desde la lectura que hace la EE.



Nota: Figura realizada por las autoras.

Para aclarar y entender un poco más el ejercicio realizado, situamos los aportes que como educadoras especiales proyectamos frente a la lectura realizada al PEI como base y objeto de análisis y reflexión. De allí se genera una posible ruta o camino para abrir paso a tres aspectos los cuales corresponden a la reflexión, rol y quehacer docente y propuestas generadas por la institución, estos están pensados como posibilidad para en generar otra mirada e impacto para la mejora y fortalecimiento del PEI que se encuentra en construcción.

Estos aspectos se dejan como aprendizaje construido por nosotras como educadoras y la educación especial como campo, como propuesta para futuros acercamientos a los PEI y que posiblemente permitirán, de ser tenidos en cuenta, otra perspectiva o mirada para su mejora y consolidación.

Según Villalobos y De Cabrera (2009), como se citó en Torres, Yepes y Lara (2020), es significativa la influencia que puede ejercer la reflexión en el trabajo diario, para tomar decisiones acertadas, lograr los cambios que se requieren, o bien, potenciar lo que existe de manera exponencial. Teniendo en cuenta a los autores, en este caso la reflexión como primer aspecto está pensado desde el reconocer y pensarse la educación como un proceso de construcción y deconstrucción, en el cual los estudiantes son actores claves, son partícipes activos, que tienen una relación bidireccional con el docente, donde todos construyen y aportan a la institución y a la práctica docente desde sus saberes y conocimientos, características y experiencias, dando cabida a una visión distinta del contexto, permitiendo vincular las realidades de este al aula y tratando aquí las problemáticas de la vida cotidiana. Estos aspectos permiten en el docente una reflexión constante respecto a su quehacer y forma de relacionarse con estos contextos y los sujetos, posibilitando la proyección de cambios y transformaciones planteados dentro de la IED La Aurora.

Respecto al rol y quehacer docente, desde lo que se plantea la Institución, sitúa este rol como sujeto activo y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, basado en un ser y deber ser como docente, sin embargo, como docentes y educadoras especiales en formación, es importante resaltar que este “ser y deber” se hace a través de la reflexión misma y constante que debe plantearse conforme lleva a cabo su práctica, pues esta le va a brindar aportes significativos para la construcción de estrategias y contenidos, pero también la puesta en marcha de enfoques y metodologías que aporten teniendo en cuenta las necesidades y potencialidades de sus estudiantes.

Por último, la Institución dentro del PEI refleja en algunos apartados la importancia de generar propuestas basadas en pedagogías alternativas que se adapten a las necesidades y características propias del sujeto teniendo en cuenta el ambiente y entorno en donde se desarrolla, esto, como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde

un enfoque social, desde nuevas didácticas y estrategias, como la aplicación del DUA, por ejemplo: “son diferentes en intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos y hasta en el tiempo que necesitan para aprender, y esta diversidad requiere de enfoques distintos y distintos grados de apoyo educativo” (pág. 13). (ver en ficha temática)

Desde nuestro ejercicio reflexivo en la práctica pedagógica se pensó en aquellas acciones que se pueden construir a partir de la relación entre directivos, docentes, estudiantes y objetivos de aprendizaje, que pueden posibilitar una educación inclusiva pensada desde las características, necesidades y motivaciones de los estudiantes, es decir, que a través de las propuestas generadas se pudiera ofrecer oportunidades para que los estudiantes se sientan motivados, animados y apoyados para comprometerse personalmente con su propio aprendizaje.

Aquellas proyecciones se dejaron planteadas en un informe (ver en anexo C) realizado para la Institución en marzo del 2022, en este se expuso de manera objetiva y bajo la mirada de la EE, la invitación hacia la reflexión y retroalimentación a la nueva propuesta del PEI que se está gestando.

Sin embargo, y a pesar del esfuerzo al realizar y entregar el informe con sus respectivas retroalimentaciones, comentarios, sugerencias y preguntas pensadas y dirigidas a la institución, se desconoce hasta la fecha de culminación de la práctica pedagógica si se atendió alguno de los aportes para las modificaciones del PEI, o respecto a cuestionamientos por parte de la institución frente a lo que consideramos pertinente proponer.

En varias ocasiones se buscaron formas alternativas para que se diera un diálogo con el rector frente al informe entregado, para dar a conocer lo que se había realizado al momento de leer el documento, pues para nosotras este tipo de interacciones son de gran importancia, al igual que comunicar la información con la institución, ya que daría cuenta de las intenciones e implicaciones que la EE tiene frente a este tipo de oportunidades. Lo anterior no se llevó a

cabo, quedamos con la incertidumbre frente a lo que se realizó, después de la entrega del informe y del cierre de semestre 2022-1 e inicios del 2022- 2, no se logró volver a tener contacto el rector y docentes de la institución, el proceso quedó allí, dejando en nosotras incertidumbre sobre la intención de la institución respecto a los aportes que se pudieran generar desde la EE y desde el rol de educador especial. No se dieron espacios para retroalimentar lo que habíamos realizado y propuesto para el PEI.

Algunas preguntas quedan también presentes en las educadoras en formación frente a qué se está teniendo en cuenta y quiénes están siendo partícipes de la construcción del PEI, ya que se plantearon proyecciones compartidas, es decir que se resaltó la idea de su construcción entre los diferentes actores, como se ha venido mencionando en varios apartados. Desde la mirada con la que vemos las educadoras especiales en formación, la participación de quienes construyen el PEI representa la importancia de lo que cada uno de los miembros de la comunidad educativa opina, decide, ejecuta y evalúa sobre la gestión o proyección educativa. Otro fundamento que se tuvo desde aquella mirada es que a través de dicha construcción se generan espacios de intercambio para reconocer al otro y valorar sus opiniones y aportes, lo cual desde el rol del educador especial es muy importante pues desde allí se da pie para eliminar barreras.

Esta oportunidad y a la vez desafío de enfrentarnos con ese punto oficial de la institución nos permitió identificar, observar y analizar si se habían generado acciones realizadas con la comunidad, también sobre otras cuestiones relacionadas con los estudiantes y su contexto, docentes, autoridades, familia, comunidad de la zona, instituciones vinculadas con la escuela, etc. Teniendo en cuenta, y en contraste, con los diálogos que se realizaron con los diferentes actores (directivos y docentes).

Otra de las interrogantes que nos surgió a lo largo de este proceso es el cómo se percibe o se concibe el educador especial respecto a los procesos educativos que se llevan a

cabo, desde la EE y el rol docente y del educador especial ¿cuáles serían las condiciones para construir y los esfuerzos a realizar para que desde acciones concretas se mejoren las prácticas escolares, se avance en la educación inclusiva? De esta manera se da cierre a esta práctica pedagógica llevada a cabo durante los periodos 2021-II y 2022-1, y así, se cierra la sistematización de la experiencia organizada como fase uno.

A partir del periodo 2022- 2 se proyectan y desarrollan otras estrategias, en parte, al tener en cuenta nuestro interrogante anterior.

Segunda Fase: Relaciones en el Aula Multigrado y Propuestas Didácticas Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje

La segunda fase de la práctica y propuesta pedagógica se centra en las vivencias en la institución, tanto en la sede principal como en la sede el Triunfo, a partir de prácticas pedagógicas y didácticas, así como desde las prácticas de las docentes en formación, desde estrategias con el DUA.

De acuerdo con lo que plantea Wang (2001) “Los estudiantes son diferentes en intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos y hasta en el tiempo que necesitan para aprender, y esta diversidad requiere de enfoques distintos y distintos grados de apoyo educativo” (p. 13), y esto ha sido tenido en cuenta desde el DUA. En un contexto como la Calera, en medio de un comité de inclusión, de prácticas en una sede principal y de prácticas en aulas multigrado, la experiencia de las educadoras en formación tuvo varios aprendizajes y dejó varias reflexiones relevantes.

Teóricamente, la educación desde un marco inclusivo atiende y acoge prácticas desde la diversidad para responder a las diferentes necesidades que se hallan en el aula, al continuar con la misma autora anterior, la atención a la diversidad se da desde “el convencimiento, de que asegurar la calidad de enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro, en la cual, el docente es el elemento clave” (p. 11).

Con lo anterior queremos dar lugar a pensar y reflexionar en torno a la diversidad mediante prácticas inclusivas desde la EE. Lo anterior nos permite tener otro horizonte o mirada frente a los procesos de inclusión desde una perspectiva mucho más amplia que no solo se centra en la discapacidad y que conlleva a articular y generar acciones que brinden herramientas para construir y contribuir a las metodologías, pedagogías y didácticas que se llevan a cabo por los docentes y para todos los estudiantes, partiendo de las diferencias individuales. Es allí donde lo recorrido para esta segunda fase nos sitúa en prácticas y metodologías usadas por los docentes y la importancia en estas de alternativas que permitan al estudiante participar desde sus motivaciones, intereses, conocimientos, aptitudes y experiencias.

Durante observaciones participativas realizadas en la sede el Triunfo, en el periodo 2022-II, se evidenció gran interés de las docentes en cuanto al apoyo por parte de las educadoras especiales en formación, para generar conocimiento y aplicación de estrategias que permitan en el aula o los espacios académicos un desenvolvimiento en algunas áreas en las cuales los estudiantes presentan “algunas dificultades en su aprendizaje” como lo referencian las maestras. Sin embargo, estas necesidades que algunos de las docentes expresan van enfocadas solo a los estudiantes con discapacidad y no en general a las y los estudiantes; consideramos que esto se relaciona con el no reconocimiento en el aula o la institución de la diversidad concebida desde las diferencias individuales de cada sujeto, sino puntualmente desde las características esencialistas de la discapacidad.

Lo anterior puede generar confusión en las y los docente en cuanto a los ajustes razonables y la posibilidad de generar un currículo flexible que acoja a las y los estudiantes que por alguna razón no se sienten acogidos por los currículos tradicionales, teniendo en cuenta que en el contexto en donde se sitúa nuestra sistematización se trabaja a través de aulas multigrado. Desde las anteriores reflexiones se construyen los siguientes cuestionamientos que

a lo largo de la sistematización de esta segunda fase se desarrollan y que también dejan abierto el paso para otros proyectos o propuestas investigativas; ¿Cómo se entiende un currículo flexible dentro de la ruralidad? ¿Cómo se podrían articular currículos flexibles en aulas multigrado? ¿En esta flexibilidad y en estas aulas, es pertinente el DUA?

Desde las observaciones realizadas y el diálogo con algunos docentes de la Institución y en la sede el Triunfo, la educación inclusiva se corresponde con la realización del PIAR y los ajustes razonables, así como permitiendo que los estudiantes con discapacidad estén en un mismo espacio de desenvolvimiento con sus pares. Pero no se piensa en las características particulares de todos los estudiantes ni en las diferencias más allá de la discapacidad.

Sin embargo y sin descuidar lo anterior, dentro de estas prácticas pedagógicas que se desarrollaron en el Triunfo, encontramos como aspecto importante, las metodologías y las didácticas, y es allí en donde hallamos sentido a los planteamientos de Rodríguez (2004) al mencionar “la importancia que cobra la identificación de las expectativas que tienen los docentes sobre sus alumnos en un aula multigrado y del modo en que estas se traducen en las distintas pautas de relación que establece con ellos, y en sus metas pedagógicas” (p. 138), en este sentido se refleja la oportunidad que tienen las y los docentes para acercarse a los estudiantes y sus individualidades, diferencias y características.

Por otro lado, y destacando otro de los aspectos visibles dentro de este escenario, los docentes viven la escolaridad durante varios años con los mismos estudiantes, una posibilidad muy importante para reconocerlos y comprenderlos ampliamente teniendo en cuenta su realidad cultural, contextual, social, económica, emocional entre otras, es decir que el docente cuenta con la posibilidad de observar al estudiante desde lo micro como es el aula, hasta lo macro en sus otros contextos.

Además de lo anterior, en las aulas multigrado, pueden haber “mayores posibilidades de lograr estrategias colaborativas de aprendizaje” [...] junto con una mayor facilidad, para

integrar el entorno comunitario al desarrollo de aprendizajes cognoscitivamente eficaces” (Vargas, s.f, p. 11), es decir, que se establecen relaciones y vínculos entre los estudiantes de manera conjunta y colaborativa para alcanzar y llegar a los aprendizajes, conocimientos y experiencias. Teniendo en cuenta esta característica se puede aportar desde la mirada de la EE para que se promueva y se potencien las dinámicas que allí se han construido y que están inmersas por las interacciones y procesos cotidianos que se dan.

Si bien lo anterior es potente, dentro de nuestra experiencia en aula multigrado vivimos aspectos que evidencian dificultades a la hora de responder a la diversidad del aula. Como ejemplo de lo anterior traemos a colación lo siguiente.

En el momento que me dirigí hacia ella me indicó quién era la estudiante que presentaba dificultades en áreas de lecto-escritura y matemáticas recalcando que no sabía leer y que los números los sabe del 1 al 10. La docente le pide a la estudiante sacar las cartillas con las que trabaja, al observar las cartillas me doy cuenta de que son de lectura y matemáticas iniciales de grado preescolar y aprestamiento (...) los demás estudiantes están en comprensión lectora mientras la estudiante solo realiza guías o cartillas de aprestamiento, la actividad en ese momento no impide que participe.

La docente realiza lectura en voz alta para realizar la comprensión, en ese momento yo le pregunto a la estudiante qué le gusta hacer en la escuela, y ella de inmediato saca un libro con varios cuentos ilustrados, me responde que le gusta leer y ver cuentos (DC 07 de septiembre 2022)

Aunque la docente realiza esfuerzos para que la estudiante adquiriera bases y desarrolle procesos de lectoescritura en áreas de lenguaje y matemáticas, al parecer no ha tenido en cuenta los intereses o estilos de aprendizaje de la estudiante. En el ejemplo anterior se evidencia el gusto que la estudiante refleja hacia la lectura, aunque aún no realice codificación y decodificación de los grafemas o símbolos de las letras; con lo anterior se observa una

distancia entre las formas como se desarrolla la enseñanza y las formas como la estudiante va aprendiendo y el ritmo en el cual lo hace.

Otra observación realizada y registrada en diarios de campo evidencia la anterior distancia:

La docente inicia con la actividad de matemáticas, escribiendo el paso a paso en el tablero del tema (ángulos) de igual forma con los estudiantes de grado segundo (aclarando que él (estudiante con discapacidad) no ve matemáticas con tercero ya que la profesora considera él no cumple con los conocimientos básicos para realizarlos, por ello ve los temas de segundo) (...).

Él no realiza la actividad de segundo ya que esta consta en recortar y hacer un calendario, por ende, decide realizar el trabajo de tercero, sin embargo, él no tiene conocimientos de lo que están realizando y solo copia (DC 1. 07 de septiembre 2022)

En nuestra experiencia anterior se puede percibir que la docente no se está percatando o, no tiene en cuenta las características y los tiempos del estudiante, ya que se le dificulta escribir en renglones pequeños y hacer recortes, aun así, la docente no trata o en ese momento no se le evidenció interés por buscar alternativas que se adapten a las características y aptitudes del estudiante.

Los estudiantes se alistan y se organizan por grupos con sus respectivos maestros de música, según los instrumentos que eligieron (...) se supone que todos los estudiantes de la sede el Triunfo conforman la banda filarmónica de la escuela, sin embargo, hay tres estudiantes de grado quinto que no participan de la clase de música, al preguntarle a los estudiantes directamente mencionan que por falta de instrumentos no participan...“nos quedamos con la profe 1 ayudándole en el salón a llevar cosas”(…). Los estudiantes sienten interés por participar, en ocasiones se quedan mirando a sus

compañeros, piden si les dejan ver y tocar los instrumentos, pero sus compañeros a veces dicen que no, porque los maestros de música se ponen bravos (DC 29 septiembre 2022)

Encontramos tres estudiantes cuya participación, mientras sus compañeros están en otras actividades, es colaborarle a la docente con otras dinámicas que no se acercan a lo que los demás están realizando. Ante esto reflexionamos si la falta de instrumentos es una barrera real para que los estudiantes no participen o no sean tenidos en cuenta para la clase de música, o si hay algo más de fondo. Es un cuestionamiento que nos pone a pensar en torno a otras alternativas que permitan a los estudiantes la experiencia, el goce, la exploración y acercamiento a otros conocimientos y saberes que se están dando en la escuela y a dejar de lado excusas para ello.

Teniendo en cuenta lo vivido en los acercamientos con docentes y estudiantes y con la Institución en general, consideramos necesario generar una propuesta que abra al reconocimiento de la diversidad, de las diferentes formas de aprender, ser y estar en el aula, y que oriente a los docentes a proponer, diseñar, generar y aplicar estrategias pensadas en los estudiantes y no solo en los contenidos, es esencial que los docentes “reflexionen continuamente y adapten la enseñanza a las características diversas de su alumnado” (Wang 2001. p. 9).

Estas experiencias y actitudes reflejan resistencia frente a la búsqueda de otras alternativas y cambios en el aula, haciendo visible que los docentes posiblemente no están repensando sus prácticas, su quehacer, que no vivan en constante construcción desde lo que es ser docente o el para qué educar, “el proceso de enseñanza y aprendizaje tendrá éxito a medida en que cada profesor o profesora adecue su intervención y responda a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos peculiares de aprender que se manifiestan en cualquier grupo-clase” (Wang 2001. p 9).

Para nuestro trabajo pedagógico investigativo este tipo de acercamientos hacia la diversidad en el aula nos permite tener otro horizonte u otra mirada frente a los procesos de inclusión, ya desde una visión un poco más amplia que no solo se centra en la discapacidad, sino que acoge varios aspectos como la motivación, intereses, capacidades de los estudiantes.

Desde las perspectivas y planteamientos anteriores, y considerando los acercamientos a los documentos institucionales en los cuales se daba apertura a alternativas y se enunciaba al DUA, a la sede el Triunfo con sus docentes y estudiantes en aulas multigrado, pero también relevando los intereses del Municipio de la Calera en cuanto a la implementación del DUA, puesto que desarrolló capacitaciones con los maestros y, teniendo en cuenta el Decreto 1421 del 2017, las educadoras en formación consideramos potente para el contexto y como pretexto para el acercamiento y trabajo desde la EE con docentes y estudiantes, elaborar un material de apoyo pedagógico que centrara los aspectos más relevantes del DUA y posibles de dinamizar en aulas multigrado. Con esto, se dejaría un material útil para los docentes y el acercamiento al mismo desde el trabajo conjunto con las educadoras especiales en formación.

Mendoza (2022) plantea que los docentes de aula multigrado en contexto rural “poseen un grupo de estrategias para la atención a la diversidad que se basan en el trabajo con los estudiantes a partir del contexto” (p. 64), es decir, el docente, idealmente, propone y genera estrategias desde lo que vive en su contexto (aula), y que le ha permitido de forma inherente reconocer la diversidad. Además, esta misma autora resalta “que como estrategias pedagógicas inclusivas para el aprendizaje los docentes hacen uso de metodologías y actividades que promuevan el trabajo en equipo y la cooperación entre pares” (p. 58), en este sentido es favorable que el docente ya tenga desde su quehacer incorporado nociones y miradas sobre inclusión, posiblemente no desde planteamientos teóricos específicos, pero sí desde lo que le atraviesa su realidad y cotidianidad en el aula.

Este tipo de nociones y miradas van a permitir en el docente proponer acciones pedagógicas que en palabras de Mendoza (2022) “promuevan un entorno equitativo y en condiciones igualitaria, donde se trabaje desde los principios del DUA, promoviendo el trabajo en equipo, la cooperación y la participación activa” (p. 59), aspectos visibles dentro del contexto en donde estuvimos situadas, pero que, sin embargo, aún no han sido reconocidos desde esta mirada y direccionamientos que aporta el DUA.

Material de apoyo pedagógico (Cartilla DUA)

Tras las experiencias, problemáticas y cuestionamientos por los que hemos venido transitado durante y a lo largo de nuestra práctica pedagógica y por los aportes que algunos autores a través de sus planteamientos nos han hecho, propusimos y desarrollamos la idea de dejar en la institución un material de apoyo que beneficie la construcción de prácticas y estrategias alternativas atendiendo a las particularidades de los estudiantes, material que tendrá más sentido una vez se parte de las interacciones entre docentes, estudiantes y educadoras en formación. Según lo planteado por Gardner (1993) citado por Díaz y González (2022), no todas las y, los estudiantes, aprenden de la misma manera, cada uno tiene un estilo y ritmo de aprendizaje particular, por lo tanto, es importante conocer sus potenciales, intereses, motivaciones y, brindarles la oportunidad de poder desarrollarlos al máximo a través de las diferentes estrategias y propuestas que como docentes generamos para posibilitar el aprendizaje y la participación.

Proponemos que, a través de este material y sus intenciones pedagógicas, los docentes de la sede el Triunfo y la IED la Aurora en general, reflexionen continuamente y mejoren la enseñanza de acuerdo con las características diversas de sus estudiantes, tal como lo propone Wang (2001).

Narrativas de un paso a paso

A continuación, narraremos desde nuestra experiencia y camino recorrido durante la práctica pedagógica en el periodo 2022-II y 2023-I, la construcción, implicaciones y finalidades del material de apoyo construido como recurso de acercamiento y orientación para docentes de la IED la Aurora, en contraste con planteamientos teóricos y aplicación en el aula.

Propósitos del Material y Abordaje DUA.

Con intención de dejar huella en la institución, aportar desde la EE y acercarnos a los docentes y estudiantes, pensamos en una propuesta basada en un material o recurso de apoyo pedagógico que aborda y situará al DUA como una de las oportunidades para el reconocimiento de la diversidad en el aula y la comprensión de las diferentes formas de enseñar y aprender, basándose en las características de las y los estudiantes y sus diferencias.

En un principio, pensarse en este tipo de propuesta nos lleva a construir un propósito que evidencie las intenciones a lograr a través de dicho material. Esto es fundamental para las educadoras especiales en formación y la constante reflexión, crítica y proposición respecto a las distintas prácticas que se aplican en el aula.

Pensarse sobre qué abordar a través de dicho material o recurso fue una discusión que se dio tratando de articular los procesos que se han llevado a cabo en la institución y sede el Triunfo junto con las necesidades observadas y sin dejar de lado la intención sobre el reconocimiento a la diversidad, es por ello que se toma el Diseño Universal para el Aprendizaje como un buen pretexto que articulará lo anteriormente mencionado. Desde lo anterior, el propósito que se planteó fue el siguiente:

Propiciar un acercamiento de manera fácil y agradable a las herramientas que nos brinda el Diseño Universal para el Aprendizaje en los diferentes escenarios y aulas de clases, con el fin de promover prácticas pedagógicas que acerquen y posibiliten a

las-os docentes, y directivos de la IED La Aurora, incluir diferentes estilos y formas de enseñar y aprender. (Díaz y González, 2022, p.4)

Lo anterior requirió fundamentos teórico-prácticos que sirvieran como herramienta, guía, orientación y/o apoyo para el diseño y flexibilización curricular, así como para la elaboración de actividades, pedagógicas y didácticas que permitan incluir en el aula y en los diferentes espacios académicos a todas y todos los estudiantes, a partir del reconocimiento de sus diferencias y particularidades a la hora de aprender, ser y estar en el mundo.

Búsqueda de Referentes.

A lo largo de nuestra formación académica habíamos abordado algunos aspectos que se tienen en cuenta para la aplicación del DUA, sin embargo, no se tenía interiorizado el concepto, sus fundamentos o principios. Para nosotras, el DUA estaba conceptualizado como una herramienta que posibilita en el aula la flexibilización curricular y participación de todos en el aula, lo cual se encontraba un poco alejado de lo que en verdad es.

Para la conceptualización del término recurrimos a una búsqueda de documentos acerca de sus orígenes, fundamentos teóricos, fundamentos normativos y principios; las fuentes de búsqueda se realizaron de forma autónoma a través de artículos, de trabajos investigativos, cartillas y manuales. En el proceso de búsqueda también contamos con el apoyo y retroalimentación de la docente Diana Wilches, nuestra asesora de práctica, quien nos facilitó material y fuentes bibliográficas abordadas a continuación. Además, nos acercamos a algunas críticas realizadas al DUA desde ámbitos educativos, para con esto, fortalecer nuestra mirada también crítica y las alternativas reales para la IED La Aurora.

En uno de esos acercamientos al concepto encontramos la construcción que realiza el Centro para la Tecnología Especial Aplicada, CAST, por sus siglas en inglés. Este centro nació en 1984 para el desarrollo de tecnologías que apoyan el proceso de aprendizaje de estudiantes

con algún tipo de discapacidad, de tal modo que pudieran acceder al mismo currículo que sus compañeros.

Para el CAST (2008), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un conjunto de tres principios que abarcan y promueven currículos flexibles en los entornos de enseñanza, brindando a todos los estudiantes oportunidades para acceder al aprendizaje, lo cual desde la perspectiva docente, Manjarrez, León y Currea (2014) citadas por Díaz y González (2022), indican que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de alternativas que involucran un marco diferencial en los logros, métodos, recursos y procesos de seguimiento de la práctica pedagógica y que permite a los y las educadoras proponer y crear escenarios de aprendizaje flexibles y significativos; en este sentido, el conocer e interiorizar el concepto del DUA nos amplió el panorama de lo que creíamos saber acerca del término.

El DUA se basa en el Diseño Universal el cual “es un concepto y movimiento creado por el arquitecto americano Ron Mace que consiste en la creación de productos y entornos, diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseño especializado” (Manual práctico de diseño universal, 2015, p. 14). Para Alba, Sánchez y Zubilliga (2014), este concepto y todo lo que conlleva su aplicación tiene su objetivo centrado en “diseñar y construir productos y espacios públicos pensados desde el principio para atender la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios” (p. 5).

De acuerdo con esos planteamientos, el DUA surge a partir del Diseño Universal ya situado en el ámbito educativo para facilitar y ofrecer en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el diseño curricular, el desarrollo de técnicas, estrategias, materiales y evaluación diferentes y flexibles, que permitan tener en cuenta la diversidad y no homogeneización de los y las estudiantes, así como las necesidades, ritmos y capacidades individuales, garantizando así la participación, acceso y aprendizaje (Díaz y González, 2022).

Siguiendo con los planteamientos y fundamentos del CAST desde la flexibilización curricular se piensa en que:

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están (CAST, 2011, p. 3).

Desde la mirada de la EE es importante, y nosotras a lo largo de esta sistematización y trabajo investigativo hemos resaltado y destacado, las características individuales de los estudiantes que se tienen en cuenta para su participación y desenvolvimiento en el aula, junto con las adquisición, desarrollo, potenciación y aprovechamiento de sus capacidades, intereses, motivaciones y necesidades; además del reconocimiento fundamental a la diversidad para empezar a reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas que aún se hallan situadas en modelos tradicionales y poco flexibles.

El DUA se sustenta en fundamentos teóricos basados en las neurociencias, también en planteamientos pedagógicos y aportes de recursos tecnológicos que le dan peso y fuerza para su aplicación en currículos, en aulas y centros educativos que le apuestan a la diversidad de sus estudiantes y que a continuación trataremos de abordar.

¿Por qué pensarse el DUA desde las neurociencias? Al analizar cómo se comporta el cerebro durante el proceso de aprendizaje, profesionales del campo específico de la neurociencia aplicada a la educación empiezan a generar investigaciones apoyadas en y validadas por avances tecnológicos que permitirían concluir que existe una diversidad cerebral y por ende una diversidad en el aprendizaje. Para Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) “las




investigaciones no solo explican la forma en la que funciona el cerebro, sino que también ponen de manifiesto la diversidad neurológica existente entre las personas” (p.12).

Rose (2006); Rose y Meyer (2002) citados por Alba, Sánchez y Zubillaga (2014), indican que existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen de modo dominante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución.

Estas tres redes cerebrales identificadas junto a la evidencia de la diversidad interpersonal en el funcionamiento de estas, sentó las bases sobre las que se construyó el marco del DUA, de acuerdo con ello se definió un principio que había que tener en cuenta para cada una de las redes al diseñar el currículo (CAST 2011) como se muestra en la figura 8.

Figura 8

Redes cerebrales

Redes de reconocimiento	<p>Especializadas en percibir la información y asignarle significados.</p> <p>En la práctica, estas redes permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos..., además de otros patrones más complejos, como el estilo literario de un escritor y conceptos abstractos, como la libertad.</p>	
Redes estratégicas	<p>Especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales.</p> <p>En la práctica, estas redes permiten a las personas, desde sacar un libro de una mochila hasta diseñar la estructura y la escritura de un comentario de texto.</p>	
Redes afectivas	<p>Especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje.</p> <p>En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas.</p>	

Nota: Elaboración de Alba, Sánchez y Zubillaga (2014, p. 13), basada en Rose y Meyer (2002).

En la anterior figura los autores permiten identificar que en el aula podemos encontrar estudiantes que reconocen y procesan mejor la información por una vía u otra, un ejemplo sería procesar la información por vía auditiva que por la visual y/o viceversa.

Otros estudiantes como lo afirman los anteriores autores serán buenos al diseñar estrategias, pero no al ejecutarlas y/o evaluarlas; habrá también estudiantes que aprenderán mejor mediante ensayo-error, practicando, mientras que otros asimilan mejor los contenidos a través de modelos, en el mismo sentido no todos los estudiantes se motivan de igual forma y presentará diferencias en el modo de implicarse en su propio aprendizaje.

El reconocimiento y la implicación de las neurociencias en el DUA posibilitan la comprensión e importancia de involucrar al estudiante al identificar cómo procesan la información a partir de los procesos cognitivos que se requieren, no solo pensados en la retención de la información sino en complicitad de la motivación y expresión para asimilar e interiorizar aprendizajes.

Estos fundamentos no son los únicos que sirven de base en el DUA, también se encuentran planteamientos teóricos pedagógicos contemplados desde lo que propone Gardner, Piaget, Vygotsky y Bruner, los cuales abordaremos a continuación en la figura 9.

Figura 9

Planteamientos desde la pedagogía



Nota: Elaboración propia, adaptada y basada en Wilches (2021)

Por último y no menos importante, encontramos las ayudas técnicas y apoyos tecnológicos, que situadas desde nuestro contexto colombiano estarían implicadas en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, más conocidas como las TIC, las cuales según el Art. 6 Ley 1341 de 2009 son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información.

Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) destacan que el uso de los medios digitales es fundamental para aplicar el DUA en el aula gracias a su flexibilidad y a las posibilidades que ofrecen de individualizar el aprendizaje, sin embargo, el solo uso de estas herramientas o medios no garantiza el acogimiento a toda la diversidad en el aula, como afirman Rose y Meyer (2000) citado en Alba, Sánchez y Zubillaga (2014), es imprescindible adaptar el uso de los medios digitales a las características de los estudiantes, a las tareas que deben realizar y a los diferentes tipos de aprendizaje que se pretenda desarrollar, cuyo fin sería minimizar o reducir las barreras presentes en prácticas o medios tradicionales que presentan formatos únicos.

Los referentes y bibliografías abordadas en los apartados anteriores nos permitieron identificar y reconocer factores y fundamentos importantes para pensar, diseñar y generar un material de apoyo que diera a conocer el DUA, sus aspectos e importancia que da a la atención y reconocimiento de la diversidad en los estudiantes que se encuentran en el aula.

Diseño del Material de Apoyo

El construir un material de apoyo requirió por parte nuestra pensar una forma en la presentación y representación de la información que fuera accesible para docentes y estudiantes, interesante para consultar en diferentes momentos y con los sustentos teóricos necesarios. Decidimos entonces la elaboración de una cartilla o cuadernillo pues esta podría abordar y exponer lo hallado sobre el DUA teniendo en cuenta sus aspectos de mayor importancia y que son fundamentales para conocerlo, comprenderlo y aplicarlo en el aula, en este caso pensado para la IED la Aurora, específicamente su sede el Triunfo, que es donde se lleva a cabo nuestra segunda fase tanto a nivel investigativo y en articulación con la práctica pedagógica.

Para nosotras fue claro que las características del aula multigrado, tales como la heterogeneidad, el trabajo colaborativo, el reto de articular propósitos de los diferentes grados, la exigencia de enfoques pedagógicos alternativos, juntos con la planificación y organización cuidadosa para responder a las necesidades y características de los estudiantes, invitaban a visualizar unas condiciones bajo las cuales, algunos aspectos del DUA, podrían sumar o mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de diversidad.

Una vez hallada, clasificada y organizada la información acerca del DUA, y al optar por la creación de una cartilla que fuera llamativa, fácil de manipular, de leer y de comprender, para su diseño se buscaron ejemplos y modelos sobre cartillas o cuadernillos, con el fin de tener una idea del qué y cómo queríamos presentar la información, teniendo en cuenta los sujetos a quienes se dirigirá dicho material.

En la búsqueda de alguna estructura o forma para la elaboración de la cartilla encontramos modelos y plantillas muy rígidas, que presentaban la información de manera compleja y poco comprensible, lo cual nos llevó a pensar en generar un propio diseño que se ajustara a lo que se quería realizar, teniendo en cuenta una estructura organizada y basada en modelos ya vistos, sin embargo, aunque no fuese un diseño innovador se pensó en jugar con colores, ilustraciones, gráficas y apartados simples pero con la suficiente información para comprender lo expuesto allí.

Para estructura y organización se pensó en que contuviera lo siguiente:

Una introducción que representara y diera entrada a lo que se iba a abordar, que se situará también desde un contexto rural como lugar de práctica y en donde se desprende esta apuesta y propuesta pedagógico-didáctica.

Un contenido que diera cuenta del orden de los títulos e información expuesta, el abordaje del concepto DUA, sus características y principios.

Al tener un boceto de cómo se quería organizar la información, lo presentamos a nuestra asesora de práctica para una retroalimentación. Durante esta, invitó a darnos cuenta de que muchos aspectos importantes del DUA y lo que gira en torno a este, no estaba incluido. Es allí donde revisamos la información ya recolectada y se rediseña el boceto, agregando y complementando más contenido. El resultado es que se contempló lo siguiente.

Presentación de la cartilla, en esta también se tuvo en cuenta escribir nuestra propia presentación personal, dando cuenta de quiénes éramos y el propósito del material, ya que consideramos necesario tener un espacio dentro de esta cartilla para el reconocimiento de dos educadoras especiales en formación y sus intenciones de aportar en pro de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en la institución, específicamente su sede el Triunfo.

Luego de ello vendría el contenido, **ver figura 10** en se puede contemplar los temas abordados.

Figura 10

Contenido temático del material elaborado por las educadoras especiales en formación.

1. Introducción	7	7. DUA para el currículo	34
2. Recorrido para comprender el DUA	9	7.1. Componentes	
2.1. Antecedentes		7.1.2. Objetivos	
2.2. Diseño Universal		7.1.3. Métodos	
2.3. Términos de accesibilidad		7.1.4. Evaluación	
2.4. Principios del Diseño Universal		8. Comprendamos Aula multigrado	39
2.5. Componente legal		8.1. concepto	
3. DUA	15	8.2. Características docentes	
4. Aspectos fundamentales DUA	17	9. Recursos para docentes	43
4.1. Pedagogía		9.1. Recomendaciones generales	
4.2. Neurociencias		9.2. Rueda DUA	
4.3. Ayudas técnicas		10. Propuesta pedagógica	47
5. Principios DUA	21	10.1. Población y estructura	
5.1. Representación		10.2. Planeación	
5.2. Acción y expresión		10.3. Reflexiones desde el rol docente.	
5.3. Compromiso e implicación		10.4. Formato de planeación de clases	
6. Algunas estrategias	31	11. Experiencias DUA	56
6.1. Principio 1		12. Conclusiones	57
6.2. Principio 2		13. Referencias	58
6.3. Principio 3			

Nota: Elaboración propia

A continuación, grosso modo se explica de manera amplia algunas de las temáticas que se encuentran dentro del contenido de la cartilla, con el fin de aclarar y permitir una mejor comprensión.

En el apartado de Diseño Universal: encontramos los antecedentes para comprender de dónde surge el DUA.

- Términos de accesibilidad: allí se abordan términos encaminados a comprender el Diseño Universal y sus finalidades
- Principios del Diseño Universal se encuentra expuesto en que se basa el Diseño Universal desde sus inicios en la arquitectura.

- Componente legal en este apartado resaltamos algunas leyes y decretos que respaldan a nivel mundial y nacional el Diseño Universal y el DUA.
- DUA Se aborda a partir del concepto y referentes teóricos y pedagógicos
- Aspectos fundamentales DUA: se encuentra el desglose de los fundamentos que sustentan y son la base del DUA.
- Algunas estrategias: allí se plasman algunos tips y contemplaciones que el CAST realiza para la aplicación del DUA en el aula.
- DUA para el currículo: se encuentran los conceptos y componentes que hacen posible pensarse en un currículo flexible.
- Comprendamos el aula multigrado: allí se le da relevancia a nuestro contexto de práctica y el abordaje del DUA en un escenario como este, resaltando las características de las prácticas docentes basadas en el reconocimiento de la diversidad.
- Recomendaciones generales: pensado en lo que el docente debe tener en cuenta para la planeación y aplicación del DUA.
- Rueda DUA (Material proporcionado por el CAST)
- Propuesta pedagógica: a través de una planeación se deja en evidencia la articulación y relaciones entre los principios DUA y las prácticas en aula multigrado.
- Reflexión docente: preguntas orientadoras para la reflexión basadas y pensadas en la elaboración de planeaciones, modificación del currículo, objetivos y formas de evaluar.
- Experiencias DUA: allí se adjunta un código QR que dirige al lector a un video en donde se evidencian tres experiencias de docentes en torno a la aplicación del DUA.

Para la portada y título de la cartilla se pensó ya en un último momento y paso de su elaboración ya que se pretendía captar la atención del lector, para que identificara el tema a abordar, y de quienes surgió la propuesta o estrategia, y es así como se puede observar en la figura 11 y 12.

Figura 11

Portada de la cartilla DUA Múltiples formas de enseñar



Nota: Elaboración propia

Figura 12

Presentación de las educadoras especiales en formación



Nota: Elaboración propia

Lo anterior es evidencia de algunos aspectos encontrados dentro de la cartilla, diseñada y elaborada por nosotras, situadas desde el rol del educador especial, sin embargo y a pesar de los esfuerzos, la cartilla y su diseño aunque está pensada y tiene en cuenta durante su

elaboración algunos principios y aspectos DUA, no es accesible para toda la población que pretenda acceder a ella ya que solo se tuvo en cuenta compartirla con docentes de la Institución para luego socializarla con estudiantes a través de diferentes actividades y/o estrategias, la cartilla se encontrará seguramente sujeta a modificaciones y cambios.

Contexto de aula multigrado y articulaciones potentes con el DUA

En este apartado pretendemos dar a conocer la propuesta pedagógica que se realizó a partir de la cartilla DUA, la presentación y entrega oficial a la Institución, junto con las tensiones y reflexiones que emergieron a través de la experiencia y el proceso. Para ello se tendrán en cuenta posturas y planteamientos teóricos articulados con la experiencia y rol del educador especial en formación.

Conforme a lo vivido en los inicios de esta segunda fase y en torno a la experiencia de las docentes titulares de la sede el Triunfo, retomamos y hacemos referencia a la postura de Mendoza (2022):

Se hace necesario mayor formación y acompañamiento docente rural, por parte de directivos docentes, personal de apoyo y entidades territoriales, en temas asociado a la aplicación de DUA para la promoción de una educación inclusiva desde la atención a la diversidad en las aulas multigrados, para la apropiación desde el ser y el hacer del docente rural. (p. 66)

Con lo anterior, como educadoras especiales en formación tomamos postura frente a los aportes que desde nuestro rol podemos generar, en este caso diseñar y crear un recurso y ponerlo en escena en un aula multigrado, y así, acercar a formas alternativas de enseñar, de reconocer las diferencias de nuestros estudiantes, pero sobre todo darle lugar e importancia para aprovechar los recursos de las aulas y espacios, así como crear otros, en donde se promueve la inclusión enmarcada desde la diversidad humana.

Es importante dejar claro que como educadoras especiales en formación entendemos y apreciamos la diversidad, apoyándonos por lo que plantea Gúedez (2005):

La diversidad es la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros distintos a mi como parte de una misma entidad colectiva que nos incluye (...) La diversidad se inscribe en lo biológico, en lo étnico, en lo cultural, en lo intelectual, en lo vocacional, en lo emocional, en fin, en todas las naturalezas que conforman la naturaleza humana. (p. 107-132)

Al tener en cuenta lo anterior, así como las necesarias articulaciones con el contexto rural, y exactamente en las escuelas rurales, seguimos el diálogo con Mendoza (2022), estas escuelas

Son un entorno donde emergen diferentes estilos de aprendizajes, y en los cuales conviven niñas y niños que pertenecen a las aulas multigrado con una inclusión desde las características diversas que allí se encuentra. (p. 26)

Partiendo de ello reconocemos desde nuestro rol como educadoras especiales en formación la importancia de situar en este ámbito o contexto, estrategias de enseñanza, DUA, diversidad, inclusión y estrategias y prácticas pedagógicas inclusivas como lo propone la autora anterior; esto se puede lograr a través de propuestas y aportes pedagógicos y desde el rol del educador especial que logren en la IED La Aurora reconstruir y reconectar con procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la diversidad que se halla en el aula, posibilitando una educación para todos y todas.

Como parte de los recursos o herramientas que usamos para planear y diseñar la estrategia que se llevó a cabo en la IED La Aurora sede El Triunfo, es importante dar cuenta del formato de planeación de clases, el cual se toma de la idea que proponen Manjarrés, León

y Currea (2014) y que se encuentra en el material de apoyo que realizamos, estas autoras indican que es:

Un formato de planeación de las clases que contempla la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, y la superación de dichas barreras por medio de la implementación de los principios del DUA (p. 31).

En la figura 13 se muestra dicho formato.

Figura 13

Formato de planeación DUA.

TEMA: _____ _____			
OBJETIVO: _____ _____			
BARRERAS QUE PUE- DEN AFECTAR EL APRENDIZAJE	DIVERSAS FORMAS DE PRESENTACIÓN (Favorecer el reconocimiento y la comprensión)	OPCIONES PARA LA ACCIÓN Y EXPRESIÓN (Favorecer la apropiación)	MÚLTIPLES FORMAS DE PARTICIPACIÓN (Favorecer la apropiación)

Nota: Elaboración de Manjarrés, León y Currea (2014, p. 31)

Este formato fue un complemento a las planeaciones pedagógicas que como educadoras especiales en formación hemos venido realizando durante nuestro proceso formativo.

Las planeaciones pedagógicas que se realizan con el formato que ofrece el espacio académico de praxis de la Licenciatura en Educación Especial, tienen en cuenta una justificación que da cuenta de los referentes teóricos y posturas que tomamos para llevar a cabo las actividades o estrategias, unos objetivos dirigidos y pensados en los estudiantes y lo que se pretende desarrollar o potenciar en ellos, los momentos, tiempos y espacios de desarrollo de la estrategia, unos recursos los cuales se convierten en esas herramientas y apoyos usados durante el desarrollo de la estrategia, para conocer y comprender más a detalle este formato de planeación pedagógica. (ver en anexo F).

Estrategia pedagógica

La experiencia se llevó a cabo durante uno de los encuentros en aula multigrado de los cursos segundo y tercero, que durante el periodo 2022-2 estuvo conformado por 28 estudiantes (15 estudiantes en cuarto y 13 estudiantes en quinto) y una docente titular, cada uno con unos intereses, necesidades, conocimientos, experiencias, motivaciones, propósitos y saberes particulares que los hacen únicos y que se encuentran atravesados por unas realidades y unas formas de comprender, percibir, ser y estar en el mundo, esto como reflejo de algunas observaciones que se realizaron en el aula durante nuestra práctica pedagógica, aspectos que se encuentran a detalle y más amplios en algunos fragmentos recogidos en los diarios de campo que más adelante se irán situando conforme contemos la experiencia.

Como anteriormente se mencionó para llevar la experiencia del DUA al aula, se tuvo en cuenta un formato de planeación de clases DUA junto con aspectos de la planeación pedagógica que realizamos habitualmente para la práctica pedagógica. La articulación de estas planeaciones nos permitió identificar aspectos importantes que nos dieron pistas para generar una estrategia pedagógico-didáctica que permitiera crear un espacio de participación y acceso a contenidos significativos para los estudiantes, docentes y educadoras especiales en

formación.

La estrategia y experiencia pedagógica fue pensada para apoyar los procesos del área de lenguaje, directamente con la comprensión lectora, esto, como petición de la docente, ya que requiere fortalecer esta área en sus estudiantes.

La profe pasa por cada grupo para saber cómo van con la lectura, algunos estudiantes realizan preguntas ya que, según ellos, no entienden algunas de las preguntas que están en el libro. En ese momento ella menciona que algunos estudiantes se les hace difícil asociar la pregunta con el texto, y que también tienen dificultades a la hora de leer de forma individual (DC 7 de septiembre 2022)

Una profesora de español externa a la escuela realiza trabajo con los estudiantes en esta área, ella trabaja comprensión lectora con ellos, según lo indica cada 15 días. Les dice a los estudiantes que se siente triste porque están escribiendo muy mal, que al revisar las respuestas sobre unas preguntas de un cuento que había realizado días pasados se dio cuenta que no tienen niveles básicos de comprensión lectora, que es preocupante para el curso en el que están. La profesora directora de curso le responde a la profesora de español que sí, que la mayoría ha tenido dificultades con eso (DC 15 de septiembre 2022)

La profesora hace mención de que le gustaría que apoyáramos los procesos de comprensión lectora, nos permite ver el libro que usa para trabajarlo con sus estudiantes, al verlo nos pregunta que si eso que está allí se puede trabajar de otra forma, si hay estrategias, y nos da el ejemplo de una de las páginas que habla sobre la historia del sombrero vueltiao, nos indica que le gustaría saber qué estrategias podemos usar sin dejar de lado el contenido (DC 01 de febrero 2023).

Teniendo en cuenta esos aspectos retomados de algunas observaciones, se puede percibir que hay preocupación frente a este tema, de lo cual interpretamos que las dificultades se hacen visibles cuando los estudiantes no responden de manera adecuada o acertada a las preguntas que se realizan ya sea en forma de texto o de manera oral. Sin embargo, desde nuestra formación reconocemos que las dificultades no solo estarían centradas en la decodificación que realiza el estudiante, sino que posiblemente haya otros factores que no permita que se de este proceso de manera más eficaz.

Según la federación de CC. OO de Andalucía (2012, p. 1-9) el panorama se amplía al tener una serie de aspectos. A continuación, haremos la relación de algunos de estos y cómo fueron visibles en nuestra práctica.

A) Dificultades en la decodificación: Esta hace referencia a que los lectores que no decodifica correctamente, se dedican intensamente a esa tarea mientras leen, por lo que todos sus recursos atencionales se concentran en decodificar el sonido de los grafemas, es decir, en pronunciar cada palabra.

Como, por ejemplo: “El estudiante J al leer la pregunta piensa y se fija en las letras, antes de pronunciar la palabra o frase en voz alta, lo hace de manera mental, se percibe que mueve los labios, una vez reconoce toda la palabra la dice en voz alta”. (DC 07 marzo 2023).

B) Pobreza de vocabulario: Hace referencia al poco o escaso vocabulario que posee el lector lo cual podría ser un factor influyente, ya que si no posee un conocimiento del significado de las palabras de un texto difícilmente podría llegar a comprenderlo.

Por ejemplo: “Profe me puedes decir qué es “conmemora”, es que aquí dice que se conmemora la independencia en el mes de julio” (DC 23 de noviembre 2022).

C) Falta de motivación o interés: Este factor tiene que ver con una actitud poco favorable hacia la lectura, mostrando poco interés e incluso evitando leer, desde nuestra mirada también tendría que ver el no proporcionar el uso de otras alternativas y estrategias que incentiven y motiven al lector, haciendo de esta una actividad monótona y poco atractiva.

Por ejemplo: “Yo no quiero leer, la profe siempre nos pone a leer el libro para responder las preguntas y no me gusta porque no tienen imágenes, solo letras, me gusta los cuentos que tienen imágenes” (DC 07 de septiembre 2022).

Al considerar lo anterior y en atención al apoyo que la docente nos solicitó, empezamos a generar ideas de cómo acercar a los estudiantes a ciertos contenidos del libro para fortalecer la comprensión lectora, a través de otras alternativas, en este caso pensamos en poner en práctica los principios DUA y aspectos que se encuentran dentro del material que realizamos para la Institución.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados, de los acuerdos y compromisos adquiridos no se logró poner en marcha o práctica la estrategia pedagógica pensada en y para los estudiantes y docentes de la IED La Aurora, sede El Triunfo; debido al tiempo y a las dinámicas que se dieron dentro del contexto, que no posibilitaron su aplicación, no obstante, queremos dejar en evidencia y compartir aquellos esfuerzos y anhelos por demostrar y aplicar los principios DUA que tanto énfasis hicimos, aquella estrategia pensada en aplicarla dentro del contexto queremos dejarla como una propuesta pedagógica, que pueda ser ejemplo, orientación y/o acercamiento a prácticas basadas en la atención a la diversidad.

Para presentar esta propuesta pedagógica quisimos proponer un estilo diferente pensado un poco en esas otras formas de representar la información, con esto no se quiere decir que sea accesible para todo el mundo, tal vez algunas personas requieren de otros apoyos, de otras

formas de organización, de unos contrastes específicos, de unos tipos de fuentes o recuerdos más sencillo, pero en esta oportunidad quisimos mostrar nuestra creatividad que siempre nos ha acompañado a lo largo de este proceso formativo y práctico.

Planeación Pedagógica⁵ para Aula Multigrado, Articulada con Principios DUA

Tema:

La diferencia

Se selecciona a partir del plan de trabajo de la docente de aula, en relación con el control de lectura; es una oportunidad de resaltar y abordar la diferencia que nos hace

Es importante generar estrategias desde las dinámicas que se están llevando a cabo en el contexto, pues en esta oportunidad nos acerca aún más a la realidad del aula y a las prácticas y temáticas que allí se desarrollan.

Objetivos

Los objetivos se toman de los **Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)**⁴ de los grados 4 y 5 de primaria, en el área de lenguaje.

Grado 4: Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual. **DBA N° 6.**

Grado 5: Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura. **DBA N° 6.**

“La profesora M nos comenta que ella trabaja sus objetivos a partir de lo que plantean los DBA, ya que son acorde a las competencias y actitudes que deben desarrollar los niños”.
(DC 1 de marzo 2023)

⁵ Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año. (Ministerio de Educación 2016. p 6.)

1. Inicio y anticipación

Se debe hacer una anticipación de lo que se realizará a lo largo de la actividad, en este caso se piensa en **la elaboración de un mapa mental** con las palabras claves y tiempos estimados, para que los estudiantes se dispongan y **conozcan los paso a paso de lo que se va a llevar a cabo.**

Este espacio de anticipación genera participación, promueve el diálogo a través de las **preguntas e inquietudes que surjan, también motiva y dispone al estudiante.**

Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación:

Opciones que guíen el procesamiento de la información.

Principio 2: Proporcionar múltiples medios de expresión:

Opciones que mejoren la capacidad para desarrollar el proceso del seguimiento.

Principio 3: Proporcionar múltiples medios de implicación:

Opciones que fomenten la colaboración y la comunicación.

“La docente en varias ocasiones debe reiterar la información o instrucción que realiza, varios estudiantes me preguntan que hay que hacer, entre ellos también se preguntan, posiblemente estén confundidos con las indicaciones” (DC 8 de marzo 2023).

2. Cuento Adalina el hada sin alas

Optamos por hacer una representación **de la información de manera auditiva**, ya que, a través de la lectura en voz alta de la cual se entiende es formadora, porque comunica más que las lecturas en voz baja, **comunican la música de los textos; la belleza rítmica y** melódica de los textos. Además, la gente puede verse, encontrarse, puede **conversar, proponer, puede lograr sentir** lo que sólo se siente leyendo en voz alta, otra razón es que **puede ser dirigida a personas de todas las edades.**
Jimenez y Camprubi (s,f).

Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación:

Opciones que proporcionen alternativas para la información sonora.

Principio 2: Proporcionar múltiples medios de expresión:

Opciones que faciliten el manejo de la información y los recursos.

Principio 3: Proporcionar múltiples medios de implicación:

Opciones que reduzcan las amenazas y las distracciones.

“uno de los estudiantes comenta en medio de la clase que no le gusta leer, porque a veces no entiende lo que lee, “la profe siempre nos pone a leer el libro, me gustan los cuentos, pero del libro de español no”” (DC 1 de marzo 2023)

3. Serpientes y escaleras

Se propone realizar un **juego de serpientes y escaleras** el cual favorece la sociabilidad en los estudiantes, **trabaja su estado emocional, mejora la capacidad de análisis**, (Educapeques 2019). Lo cual es pertinente abordarlo como otra forma en la que los estudiantes puedan participar a través de otras opciones de implicación, de trabajo colaborativo y de expresar lo que sienten y sabe, **la resolución de problemas**, se **promueve la participación** y comunicación, propicia el **cumplimiento de normas**.

Este juego se usa como una excusa **para evaluar la comprensión de lectura a través de preguntas y penitencias**.

Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación:

Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.

Principio 2: Proporcionar múltiples medios de expresión:

Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias.

Principio 3: Proporcionar múltiples medios de implicación:

Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana.

“La comprensión lectora se saca de las preguntas que hay en el libro, cada estudiante lee el texto y responde las preguntas de forma escrita, a veces también les digo que hagan un dibujo de lo que entendieron” (DC 15 de marzo 2023)

4. Reflexión y cierre

Para finalizar la estrategia pedagógica se propone hacer un **mural de sensaciones usando como recurso** uno o dos pliegos de papel (craf, periódico, cartulina) con el fin de que allí los estudiantes plasmen aquellas **sensaciones y sentires** que surgieron durante la actividad, pueden hacerlo a través de una **palabra**, una frase o **dibujo** que represente el cómo se sintieron, que les gustó.

Luego de ellos se realizará una retroalimentación como **espacio de diálogo** para que los estudiantes **comuniquen a través de la palabra** aquello que plasmaron en el mural, como **forma de evaluar su propio proceso**.

Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación:

Opciones que permitan la personalización en la presentación de la información.

Principio 2: Proporcionar múltiples medios de expresión:

Usar múltiples medios de comunicación

Principio 3: Proporcionar múltiples medios de implicación:

Desarrollar la autoevaluación y la reflexión.

Desde nuestro rol como educadoras especiales en formación es importante generar espacios de diálogo en todo momento, ya que es una herramienta que permite saber más del estudiante de manera segura, asertiva y dinámica, es importante que el también construya a partir de los sentires de sus compañeros.

La anterior propuesta y planeación tuvo en cuenta aspectos basados en los planteamientos de Manjarrés, León y Currea (2014) y que a continuación serán descritos dando claridad a detalles que tal vez no se evidencian en la planeación y que orientaron su construcción.

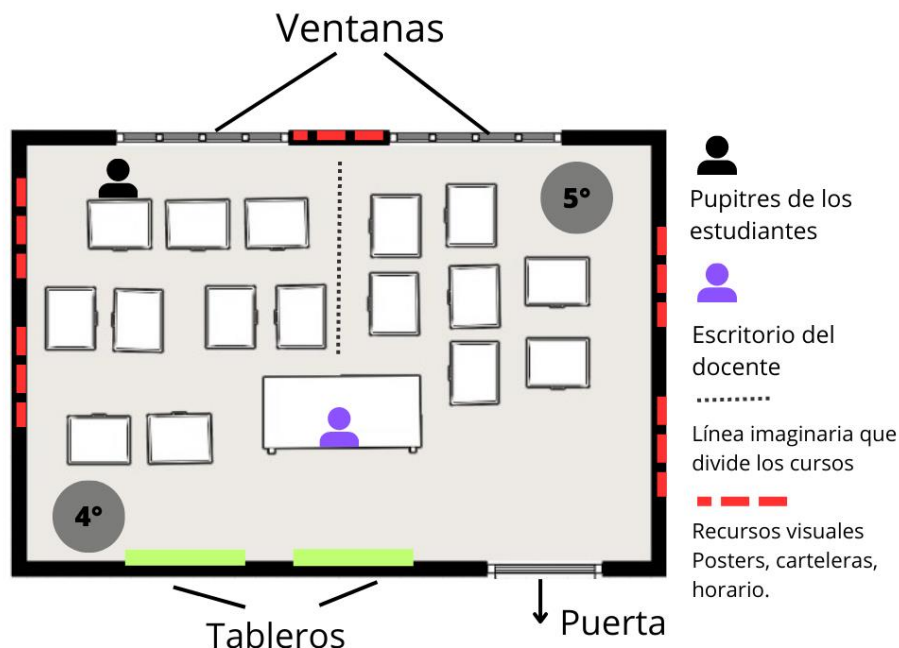
Cómo se está pensando la propuesta frente a los 4 componentes que mencionan Manjarrés, León y Currea (2014):

- Frente a la organización del espacio y el ambiente:

Gran parte de las dinámicas y prácticas que se desarrollan en el aula suelen ser monótonas en cuanto a la organización del espacio, el aula multigrado en la que nos encontramos tiene la siguiente organización como se muestra en la **figura 14**.

Figura 14

Organización y espacio del aula multigrado (4°-5°)



Nota: Elaborado por las autoras

Para Trujillo (2014) “todo espacio tiene carácter educativo y es importante que el docente no coarte las posibilidades de aprendizaje que pueden surgir a partir de ellos [...] los espacios son fuentes de enriquecimiento, promotores de aprendizajes significativo, de trabajo cooperativo, de cultivo de inteligencia, que posibilita toda una gama de aprendizajes” (p.2).

Para la organización es importante que se distribuya y se adapte según las necesidades de aprendizaje del grupo y de las actividades que se vayan a desarrollar, el ambiente debe ser cómodo y agradable que permita y facilite las interacciones, la seguridad, la atención y la creatividad. (Colpex 2019)

Teniendo en cuenta lo anterior y la organización del espacio habitual de grado 4° y 5°, se propone una reorganización del aula o cambio del espacio como lo podría ser la biblioteca o ludoteca, o cualquier otro espacio amplio pero cubierto, recordemos que como propuesta de representar la información será de manera auditiva, el hacerlo en un espacio abierto como el parque o la cancha dispersaría el sonido, se mezclaría con otras fuentes sonoras, posibilitando que haya mayor distracción.

Se pretende que estudiantes estén sentados en el centro del espacio a trabajar sin el apoyo y obstrucción de mesas, sillas, pupitres, una opción muy cómoda para ellos posiblemente sería el uso de mantas, colchonetas, almohadas o cojines, en donde pudieran sentarse, estarán ubicados y organizados formando una media luna, esta forma permite una mejor visualización de los estudiantes, quizás es un poco más fácil mantener esa organización por parte de los estudiantes que no se preocupan por quedar atrás, por quedar frente a alguien más bajo, entre otros aspectos, este espacio y ambiente estaría acorde a la actividad y a ese primer momento de escucha del cuento, también estaría acorde con el juego de la escalera pues este se puede ubicar en todo el centro de la media luna, el diálogo se daría posiblemente más natural.

- Frente a recursos y materiales:

Los recursos son intermediarios curriculares, y constituyen un importante campo de actuación. “El material didáctico es aquel que reúne medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Suelen utilizarse dentro del ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas”. (educacionmilenio’s blog 2010. p 2).

El aula multigrado y la sede el Triunfo en general cuentan con amplios recursos y materiales de alta y baja tecnología, dentro de los recursos de alta tecnología encontramos en aula multigrado: computador, video beam, impresora y grabadora, dentro de los recursos de baja tecnología encontramos tableros, escritorios, papelería, cuentos, libros y cartillas, afiches, posters, entre otros.

Sin embargo, pareciera que no se le saca el mayor provecho a los recursos que se hallan en el aula, la mayoría del tiempo los estudiantes están centrados en las cartillas de español y matemáticas o sus cuadernos, cuando la docente explica algún tema lo aborda en el tablero, o desde las cartillas que están trabajando.

Esta observación se realiza a partir de los días de los días de práctica que asistimos, segura o posiblemente emplea más recursos en los días que no asistimos.

Desde la propuesta y planeación que se generó se pensó en el uso de recursos auditivos como: audio cuento Adalina el hada sin alas, en este audio se emplea la narración del cuento, que se va a reproducir en una grabadora, celular o parlante portátil, este cuento corresponde al mismo cuento que se abordaría de manera escrita desde la cartilla de español, otro recurso que posiblemente se pueda usar y que vaya acorde a la lectura o cuento es una canción que aborde la misma temática para este caso podría funcionar un hada diferente del cantautor Ismael Serrano.

Dentro de los recursos didácticos se propuso el juego de escaleras y serpientes adaptado para la temática, la adaptación que se pensaba tendría que ver en cuanto al tamaño, para aplicarlo en aula es necesario que sea grande esto facilita la interacción y la visibilización

de los estudiantes con el juego, en caso de no poder acceder a este tipo de material o no poder adaptarlo podemos usar hojas de colores, cartón, tela, entre otros con los que se pueda formar las cuadrículas del juego, se podría también como alternativa más sencilla plasmarlo en el tablero, las fichas podrían ser retazos de hojas de colores que pueden ser puestas con cinta y de este modo implementarlo, otro recurso tiene que ver con un mapa mental o gráfica que presente las instrucciones del paso a paso de la actividad, este se pensó como un apoyo visual que acompañe la instrucción de una forma concreta y simple, por ultimo tarjetas con las preguntas para la comprensión lectora, estos recursos se pueden ver en la figura 15.

Figura 15

Recursos didácticos elaborados para la propuesta



- Mapa o esquema para la actividad
- Juegos de escales y serpientes
- Dados, tarjetas pregunta y fichas.

Nota: Elaborado por las autoras

- Frente a la metodología:

“Todas las decisiones relativas a la metodología de enseñanza deben realizarse a partir de las interrelaciones que, alrededor de las competencias propuestas como metas a alcanzar, se establecen en cada contexto institucional” (De Miguel 2006. p75).

La estrategia que se construyó se basa en el aprendizaje cooperativo, la cual a través de la agrupación de los estudiantes pretende posibilitar y mejorar la atención, la participación, comunicación y adquisición de conocimientos para el aprendizaje.

Para dar sustento a lo anterior vamos a describir la actividad evidenciando de qué manera se llevaría a cabo.

A. Se hace una anticipación de lo que se realizará a lo largo de la sesión, presentando y explicando por medio de una gráfica realizada por las docentes en el tablero, el orden de las actividades pensadas, con el fin de que los estudiantes puedan comprender y tener claro los tiempos.

B. Las docentes reproducen el audio cuento: Adalina el hada sin alas, cuento con el cual los estudiantes disponen en su libro de español, ya que fue solicitado por la docente titular dentro de la lista de útiles escolares y fue recordado su uso en la actividad previamente por las docentes en formación.

Los estudiantes deberán escuchar atentamente la narración del cuento y si es necesario sugerir repetirlo para su comprensión.

C. Las docentes les solicitaron a los estudiantes aleatoriamente sacar un palito el cual está dentro de una bolsa, de color, puede ser: rojo, azul, amarillo, verde, con el fin de conformar los cuatro grupos.

D. Los estudiantes se organizan según el color que les haya correspondido y formarán los grupos; los estudiantes interactúan entre ellos, con el fin de reconocerse como grupo y equipo de trabajo.

E. Las docentes comentarán las reglas del juego:

- Cada grupo deberá crear un nombre que identifique su equipo, (tendrán 1min).
- Cada grupo antes de iniciar deberá elegir un capitán, quien hará el primer lanzamiento, el orden del turno para lanzar será según el número que caiga en el dado de mayor a menor.
- Después del primer lanzamiento cada miembro de cada equipo deberá turnarse para lanzar el dado.
- Si el equipo cae en la casilla con la escalera avanza hasta donde llegue el extremo de la escalera.
- Si el equipo cae en la casilla con la serpiente se devuelve hasta donde llegue el extremo de la serpiente.
- Si al mover la ficha cae en una casilla con un punto negro deberá escoger una de las preguntas que se encuentran a los lados del tablero de juego. (3, 7, 9, 15, 21, 26, 31, 36, 44, 57).
- Las preguntas que se realicen deben ser dialogadas por el grupo, cada capitán debe poner orden, dar la palabra y turno en su equipo, si responden de forma adecuada pueden avanzar tres casillas.
- El tiempo para el diálogo entre el equipo es de 10 segundos para dar respuesta.
- Si el equipo no sabe o da mal la respuesta a la pregunta, se devuelve una casilla y otros equipos pueden ayudar u orientar la respuesta.
- Si durante el juego alguno de los equipos no ha tenido preguntas la docente puede repetir alguna de las preguntas o realizar una pregunta diferente de acuerdo con el tema.
- Se deben respetar los turnos de cada uno de los jugadores, se debe respetar la palabra, escuchar las preguntas y las respuestas con atención.

→ Ganará el equipo que llegue primero a la meta, los demás ocuparan el lugar según vayan acercándose o llegando a la meta.

→ Estar sentado en el espacio que le corresponde a cada equipo, quien se aleje de su equipo o haga desorden (con gritos, irrespetando a sus compañeros, poniéndose de pie en repetidas ocasiones, no respete turno, golpee o moleste a miembros de su equipo u otro equipo) retrocede cuatro casillas.

→ El equipo ganador será aquel que llegue a la casilla con el nombre FIN.

- Frente a evaluación:

Sánchez (2020) afirma que “la evaluación del aprendizaje no es un producto final, es un proceso permanente que requiere del diseño y análisis de la información percibida, así como de la reflexión constante de las prácticas pedagógicas, la pertinencia de los contenidos abordados para desarrollar competencias, los medios utilizados y las situaciones psicosociales que pueden incidir en el desempeño de los estudiantes” p 1.

Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015) citado por Sánchez 2020 los medios de evaluación:

Son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. (pp.11-12).

La evaluación parte de los DBA, donde se encuentran especificados como “la evidencia” de los derechos abordados, los cuales corresponden a:

Grado 4.

- Comprende la intención comunicativa de diferentes tipos de texto.
- Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica.
- Identifica la estructura de los textos que lee de acuerdo con su intención comunicativa.

Grado 5.

- Reconoce la función social de los textos que lee y las visiones de mundo que proponen.
- Aplica estrategias de comprensión a distintos tipos de texto que lee para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos del mismo.
- Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados.

Estos aspectos serán tenidos en cuenta durante el juego de escaleras y serpientes ya que se convierte en recurso, metodología pedagógica y didáctica y medio de evaluación para que pueda ser evidenciado lo aprendido por los estudiantes.

Desde lo que propone Sánchez 2020 y teniendo en cuenta la visión del DUA

Se requiere trascender del concepto de evaluación como un medio de calificación y datos sumativos, a una configuración de la misma como estrategia de mediación pedagógica que permite reflexionar frente a los desempeños que paulatinamente se han ido consiguiendo, identificando opciones de mejoramiento, tomando decisiones frente al aprendizaje adquirido, valorar el nivel de competencia desarrollado, ajustando y/o proponiendo metas, con la participación del estudiante como sujeto activo en el proceso académico. p 2.

La propuesta pedagógica anterior aunque no se pudo aplicar en el contexto ni en el aula para la cual se había construido queda a disposición de las y los docentes que quieran generar y brindar experiencias DUA para sus estudiantes y sus procesos de enseñanza y aprendizaje pensadas en el reconocimiento y desde la diversidad, para finalizar esta fase queremos resaltar que este dentro de esta propuesta, nos permitió de acuerdo con Palafox (2023) la creación de una experiencia de aprendizaje, la organización de los andamiajes a través de una estructura secuencial y didáctica, es importante que no olvidemos que debemos de hacer explícito los materiales, recursos, tiempos, espacios, etc.

Reflexiones de Fondo

Saberes Inclusivos

Este apartado tiene como principal objetivo presentar desde las experiencias tejidas durante los periodos de práctica pedagógica y de trabajo investigativo mencionados anteriormente en este documento, un término que se pretende conceptualizar, este es el de “saberes inclusivos”, el cual se conforma desde situaciones, saberes, realidades y prácticas específicas de la experiencia en la IED la Aurora y su sede el Triunfo. Si bien este concepto se da y recoge de lo vivido en la experiencia y en el territorio mencionado ya anteriormente, no se desconoce y por el contrario se propone en relación con otros territorios, situaciones, diálogos y construcciones, desde autores latinoamericanos, como De Sousa (2010) y Ocampo (2019).

En este sentido en primer momento se realiza un breve análisis de lo que configura epistemológicamente la educación inclusiva, para así, llegar a la construcción de lo que hoy día pensamos y apuntamos las autoras de este documento como saberes inclusivos. En este recorrido se tienen en cuenta las dificultades y/o complejidades, fortalezas y oportunidades de este trabajo, así como relaciones con la educación especial.

La educación inclusiva, comprendida como un campo, atravesada y asumida como menciona Bourdieu citado por Guerra (2010) desde la historia, los agentes y las relaciones que acontecen y se dan en los contextos, incluye códigos, prácticas, tensiones, transformaciones, construcción de diferentes conocimientos, posibilidades de pensamientos alternativos y de alternativas para la educación; lo cual puede dar paso a otras estructuras de lectura y comprensión de la realidad, así como a sus transformaciones.

En conformidad con ello, este campo, similar respecto a la educación especial, es un campo sin disciplina, permeado por algunos aspectos, que como menciona Ocampo (2019) viajan y se movilizan por diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias y réplicas culturales; que bien pueden ser como se comprende a los saberes que no están escritos o

documentados pero que circulan en las realidades, pensamientos, historias, diálogos, necesidades, formas de vida, de ser y estar en el mundo de los sujetos y que por ende, inciden en sus relaciones Sociales.

En relación con lo dicho, los saberes se encuentran en constante movimiento y quizá en este sentido emergen del diálogo de saberes propios y sus formas de interpretarlos en relación al presente, lo cual puede estar permeado por imaginarios, vivencias y que, como lo plantea De Sousa (2010) impactan, ya que “a lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo”. (p. 9)

Dado ello, la educación inclusiva, desde su campo epistemológico son todos estos aspectos que juntos y, como menciona Ocampo (2019), se convierten en elementos de la red conceptual e interpretativa de los movimientos de saberes, conceptos, objetos, teorías e influencias que en él convergen. Lo que menciona el autor y en lo que encontramos fundamental relevancia, lo ubicamos en el sujeto, en lo que lo constituye desde sus realidades, lo cual conlleva más de un tipo de saber. De este modo, las influencias están desde las políticas, los contextos, las oportunidades y otros aspectos que muchas veces parados desde una mirada más científica y/o teórica, capitalista y consumista, desacreditan otros conocimientos, formas de vivir y estar.

Lo que, en este sentido, podría estar ocasionando la limitación en las formas de adquisición y reconocimiento de los sujetos en construcción con la sociedad y el mundo; desde la noción de saber inclusivo valdría la pena pensarse la importancia de los diferentes aprendizajes, no dejando atrás la posibilidad de desaprender para transformar, pero si abriendo espacio a reconocer los sujetos sin descalificar, invalidar o queriendo borrar y/o desconocer lo que saben. Es decir, en el diálogo y confrontación constante de saberes con otros sujetos, pero también con nosotros mismos, en relación con distintos procesos por medio de los cuales

resaltan prácticas sociales podríamos construir y transformar, que es lo que De Sousa denomina prácticas que sean diversamente ignorantes se convierten en prácticas que sean también diversamente conocedoras.

De este modo, los saberes inclusivos, teorizados, modelados e investigados por medio de la práctica y la presente sistematización, son configuraciones, relatos sociales, encuentros con las realidades que transitan en un contexto y/o territorio, en este caso la Calera y su institución IED la Aurora, en relación con los sujetos y sus experiencias, sus conocimientos, aprendizajes, necesidades, vivencias; y quienes constantemente son influenciados por diálogos, encuentros, miradas, subjetividades, imaginarios, historias. Como menciona De Sousa (2010) en relación con la ecología de saberes⁶, el encuentro con los otros es crucial y permite que se compare el conocimiento que está siendo aprendido, con el conocimiento que está siendo desaprendido o más específico, refiriendo lo que todavía no se sabe, pero por un determinado tipo de conocimiento, se puede saber y lo que no se sabe ni se puede saber mediante un determinado tipo de conocimiento; lo cual implica reconocer otros tipos de conocimiento que se pueden generar en relación con otros sujetos.

En este punto de la sistematización de experiencias podemos plantear que, como educadoras especiales en formación, nos llevamos saberes inclusivos, referentes a cada una de las fases A y B y que vamos a enunciar a continuación en relación con ello

Fase 1:

1. El saber entender las relaciones interdisciplinarias y la importancia que todos los sujetos desde sus conocimientos, experiencia y rol tienen en la construcción del PEI. Esto permite otras comprensiones y aportes desde subjetividades, pero

⁶ La ecología de saberes se opone a la lógica monocultural del conocimiento y del rigor científico, e identifica otros saberes y criterios de rigor y validez que operan de forma creíble en prácticas sociales que la razón metonímica declara inexistentes. (p. 229).

además desde las realidades específicas que cada una y uno atraviesan en relación con el contexto.

2. El saber la importancia de las relaciones que se dan a través de la construcción de documentos institucionales y del PEI, desde las miradas y voces de quienes están, pero además desde las proyecciones no solo institucionales sino en relación con la sociedad que permiten finalmente una transformación en todos los aspectos.

3. El saber de la sensibilidad y atención que permite el leer y reconocer el PEI como la cara de la institución, desde sus proyecciones, reconocimiento, comprensión, prácticas, diálogos. Entendiendo que es allí donde reconocemos situaciones, necesidades e intereses de los sujetos y la institución en general y que por consiguiente se pueden tomar decisiones, participar y proponer.

4. El saber reconocer y entender cómo los demás sujetos entienden y viven la escuela, permite fortalecer procesos de aprendizaje, pero también imaginar y trabajar por nuevos en relación con las proyecciones.

5. El saber de visualizar a los estudiantes con discapacidad, desde la concepción que tienen en el espacio por medio de los saberes, conocimientos y experiencia que confluye en la institución, permite darle fuerza o cabida a otras prácticas o dinámicas, posibilitando reconocer estos sujetos desde sus habilidades, características y fortalezas y no desde las carencias o debilidades.

6. El saber de identificar los estudiantes con discapacidad, que son sujetos de derechos y deberes, permite no solo una construcción distinta en cuanto a las relaciones de la institución, sino además permite en los docentes una mirada diferente en relación con herramientas como el PIAR, ya que estaría más desarrolladas desde las habilidades, poniendo por delante que existen factores en el desempeño como los ritmos, estilos, entornos, lenguajes de aprendizaje, entre otros.

Fase 2:

1. El saber de mirar y entender los contextos y sus características desde su potencial, desde las posibilidades y oportunidades en la experiencia y la construcción de nuevos conocimientos. Asumir el aula multigrado y sus distintas formas de relacionarse no solo con el DUA sino con el quehacer del docente, y en este sentido avanzar en perspectivas inclusivas.

2. El saber reconocer las prácticas y dinámicas de la institución en relación con el rol del educador, entendiendo que hay unas estrategias y herramientas específicas que permiten interpelar a la teoría desde la comprensión de realidades.

3. El saber comprender que teorías como el DUA deben resignificarse, reconstruirse, detallarse según los contextos y sus características, ya que, si bien en algunos momentos se recogen por las dinámicas mismas del espacio, en otros momentos repelen por la contrariedad que esto genera.

El saber de darle fuerza a la voz de los sujetos participantes en esta sistematización, incluyéndose a nosotras como educadoras especiales, en relación a lo que hemos venido construyendo por medio del trabajo investigativo, que está permeado por nuestras distintas realidades, experiencias y conocimientos de términos, objetos, conceptos y demás, en relación con los conocimientos previos y otros que surgen de las relaciones aquí dadas, que si bien y como ya fue mencionado anteriormente no están documentados, es relevante por la circulación que tienen en todos los aspectos y por sus impactos en relación a las formas de ser, estar y actuar con otros.

En este sentido, recogiendo y visibilizando las voces y saberes de todos aquellos sujetos, desde la concepción del sujeto o estudiantes con discapacidad, sus formas de interactuar, las metodologías que se pueden dar en relación a estas características, las estrategias que se pueden emplear para un ejercicio de educación inclusiva, la importancia que tiene entender el sujeto desde las habilidades, desde sus ritmos y otros para impactar en los

procesos de aprendizaje, la importancia de emplear todo esto en documentos como el PEI para así dar inicio desde su normativa a una transformación de la realidad, donde se transite a prácticas distintas a intervenciones nuevas y ajustadas a otras realidades, deconstruidas y con otro impacto.

De la Gestión Educativa a la Gestión Pedagógica

En el siguiente apartado planteamos la gestión desde aquellas propuestas pedagógicas que como educadoras especiales en formación generamos en la IED La Aurora, en torno a la inclusión y diversidad de sus aulas, estudiantes y realidades.

Sin embargo, como educadoras especiales en formación también fue importante dar conocer y visibilizar el rol del educador especial no solo como mediador, también como gestor, a partir de acciones intencionadas que aportarán desde su campo de acción y de saber; para ello fue necesario partir desde el concepto general de gestión para luego acercarlo a gestión educativa y por último a gestión pedagógica.

Para entender un poco de qué manera comprendemos la gestión desde nuestro rol como educadoras especiales nos acercamos a lo que plantea Sánchez (2017), la gestión “implica la ejecución de acciones para llegar a un resultado” (p. 23); este término generalizado (gestión), ubicado en el ámbito o contexto educativo se acerca a la definición del Ministerio de Educación Nacional (2015), la gestión educativa es:

Un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales.

Planteamiento que se propone desde las políticas públicas para afrontar los desafíos de las instituciones educativas del país.

En este sentido, la normatividad de las políticas públicas propone la gestión educativa como una serie de pautas y pasos que permiten a las instituciones mejorar sus procesos educativos desde lo pedagógico, didáctico, administrativo y comunitario, para dar o contribuir a la solución de necesidades o problemáticas que se presentan de manera interna y externa, para impactar y fortalecer a la institución, teniendo en cuenta factores, políticos, territoriales, financieros, administrativos, culturales etc.

Sin embargo, Blejmar (2005) nos da otras pistas a partir de su propuesta, esto es, “orientar esfuerzos a conocer mejor el funcionamiento de las escuelas para poder gestionarlas” (p. 10). Para nosotras y desde nuestro rol, la escuela debe ser construida desde lo colectivo y finalmente desde lo que la individualidad de cada sujeto (ya sea este estudiante, docente, directivo, comunidad) puede aportar desde su rol; en este sentido, si no se reconoce la escuela con sus características propias y desde el contexto, y desde los saberes de los sujetos, con dificultad se podrá trabajar en su fortalecimiento.

Para otros autores, de manera más concreta y con acercamientos a lo que queremos transmitir, la gestión educativa es entendida como “el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación.” (Botero, 2009, pp 2)

Vásquez (2020), con referencia a lo planteado por Botero y Rendo, define la gestión educativa como “el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (p. 3).

Estas conceptualizaciones, aunque son más cercanas a nuestra experiencia, siguen siendo muy amplias. Por ello, quisimos profundizar en la gestión pedagógica, la cual es más acorde y se centra en aspectos particulares. Reyes (2006) citado por Bravo, Bocangel y Bocangel (2020) quienes ven la gestión pedagógica “como el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los

profesores en colectivo, para direccionar su gestión al cumplimiento de los propósitos educativos” (p.49), noción que para nosotras fue novedosa pero que nos permitió darle sentido al proceso que realizamos durante la práctica pedagógica y que de alguna manera le suma importancia al rol del educador especial, quien también plantea unos propósitos y pretende promover y potenciar procesos pedagógicos no tan convencionales.

Desde esta perspectiva, también se suma la postura que toman Bravo, Bocangel y Bocangel (2020) basados en los planteamientos de Diaz (2006) y Serres (2007). Estos autores proponen ver la gestión pedagógica como “la actividad diaria que desarrollan los profesores en sus aulas y fuera de estas, con base en sus conocimientos, experiencias y formación académica que son orientadas por el currículo, y con el propósito de la formación de sus estudiantes”.

Es decir, la gestión ha sido parte del quehacer docente y de su cotidianidad, es un gestor que piensa, planifica, propone, desarrolla, aplica una serie de acciones en pro de sus estudiantes y de sus procesos educativos que no sólo abarcan la enseñanza y el aprendizaje sino la convivencia, la relación con su entorno, los valores y la forma de percibir y comprender su realidad. Desde el rol del educador especial es fundamental encontrarnos con nociones que resignifican el quehacer docente y el quehacer propio, porque desde allí se puede dar fuerza al trabajo individual y colaborativo entre el docente y el educador especial, también da entrada a pensarnos y vernos en otros escenarios y espacios dentro de una institución o quizás desde otros campos de acción que nos permiten posicionarnos y empoderarnos de nuestros conocimientos específicos y experiencias enriquecedoras, que tiene que ver con la concepción y reconocimiento del sujeto, del contexto y de la realidad que los atraviesa.

Aquellas nociones o posturas nos permiten defender y hacer énfasis en cómo la gestión centrada en lo pedagógico fue uno de los aspectos importantes en este trabajo investigativo y práctica pedagógica, ya que se enmarca en las acciones y propuestas pedagógicas que surgieron durante nuestra práctica pedagógica, sin olvidar esas relaciones e interacciones con

el contexto, sujetos y sus realidades. La gestión se realiza para una mejora y un bien común y colectivo que tiene en cuenta unas falencias, necesidades o problemáticas, pero también unas fortalezas y unos conocimientos de quienes hacen posible ese accionar.

El apostarle a generar acciones pensadas desde la gestión pedagógica resignifica todo el proceso que realizamos, desde el reconocimiento del contexto pues no se puede pensar en acciones y propuestas sino hay un acercamiento con el contexto, los sujetos y sus realidades; es por ello que la observación participante y no participante se convirtió en una estrategia que nos permitió comprender las relaciones de los sujetos con su contexto y por otro lado como recurso para la investigación. Esto lo traemos a colación ya que según Bravo, Bocangel y Bocangel (2020) basados en planteamientos y posturas de Vásquez y Martínez(2006), Nano (1998) y Subaldo(2012),

Se puede considerar la investigación como actividad de gestión orientada a la búsqueda de conocimientos ya establecidos, a fin de conocer más sobre un hecho concreto que permita el planteo de nuevas visiones, adecuación a un contexto, resolución de problemas, e introducir cambios y sumar esfuerzos para que estos se concreten. (p. 2)

El pensar que nuestro proceso nos condujo a generar y realizar propuestas pedagógicas desde lo que no se había pensado antes, haciendo referencia al ejercicio y acercamiento a los documentos institucionales, ya que como fue mencionado en algún momento no es fácil acceder y no es fácil que las instituciones permitan este tipo de acercamiento. La oportunidad conllevó a todo un plan y organización para realizar esta lectura del PEI, algo que sin duda no se había previsto de esa forma y con lo cual nos hace retomar a Blejmar (2005) cuando dice “La gestión, más que hacer en forma directa, crea las condiciones para el mejor hacer del colectivo institucional y a veces eso se hace no haciendo (p.24).

Es decir y, desde esta perspectiva, el Rector como responsable desde su rol en la Institución y lo que allí suceda, permitió que diferentes actores, en este caso nosotras, desde

sus mejores esfuerzos, previendo situaciones, espacios, acuerdos, transitaran hacia una transformación; así esta acción fuera desde el “no hacer”, en el sentido de que en la primera fase de la experiencia no nos fue posible intervenir o desarrollar una propuesta pedagógica directa con los estudiantes y maestras, y además, aunque nosotras directamente no estamos en la construcción del PEI, si pudimos dejar recursos a manera de ideas y de posturas para su construcción.

Si bien los resultados son parte importante y hasta fundamental para hablar de gestión, no se podría o no sería correcto hablar de este sin tener en cuenta la planificación, el diseño de estrategias, las posibilidades de llevarlas a cabo, la metodología que se utilizó a lo largo del proceso por lograr resultados o bien, las reglas. Aspectos que fueron importantes a la hora de planear y reflexionar sobre la experiencia en la práctica pedagógica.

Fue realmente significativo, desde nuestro rol y desde nuestra formación académica, la oportunidad de acercarnos a un contexto rural y a las oportunidades que nos brindó la Institución de analizar su PEI. Desde lo cual se construyeron más acciones que en verdad permitieran contribuir, o al menos dejar huella, para la mejora o transformación de la Institución a partir de los aportes que posiblemente surgieran de la EE y del rol del educador especial.

Otra de las acciones que se gestionó en nuestro proceso de práctica pedagógica fue la construcción de un material, recurso o herramienta a partir de los fundamentos del DUA. Como excusa para acercarnos a los docentes, estudiantes, sus prácticas y cotidianidad, reafirmarnos que este tipo de propuestas también tienen que ver con la gestión pedagógica. En este escenario tuvo que ver con la intención de mostrar y dar a conocer otras formas de enseñar, de generar espacios de participación, de acceder a conocimientos, de orientar y apoyar las prácticas pedagógicas de los docentes desde la diversidad e inclusión. Material que no solo se quedó en un formato escrito e impreso, sino que fue puesto en escena mediante estrategias pensadas en los principios DUA y que estuvieron dentro del material o recurso que realizamos.

También, el proceso mismo de esta sistematización se convirtió en un acción intencionada y significativa dentro de nuestra gestión pedagógica pues en ella se recoge y se retoman las experiencias y vivencias a partir de las estrategias puestas en marcha; esta acción de investigación debe concentrarse en la interacción, haciendo uso de preguntas para hallar respuestas a través de posturas teóricas y experiencia, cuestionamientos, cambios de tema, articulación con otros roles y campos, entre otros (Rivas, Leite y Cortés, 2014); con el fin de crear las relaciones e interacciones con otros entornos, sujetos, prácticas, saberes y realidades. Esta construcción colectiva nos permitió narrar, contar, cuestionar, contrastar, reconocer y reflexionar en torno a lo vivido, pero sobre todo para construir nuestro propio campo del saber a partir de nociones o conceptos nuevos como saberes inclusivos y resignificación del rol del educador especial a través de las acciones que hacen parte de la gestión pedagógica y de su quehacer cotidiano.

Expectativas vs Realidad

Este apartado corresponde al resultado de unos diálogos constantes entre las autoras del documento, en relación con las perspectivas o reflexiones a priori de las prácticas pedagógicas y las vivencias o dinámicas de la realidad del contexto; en este sentido se aclara que en ningún momento se pretende agredir, demeritar o juzgar y que por el contrario se agradece las oportunidades presentadas y las posibilidades brindadas por las relaciones allí dadas. Esta construcción al igual que la anterior es desde las vivencias, pero además desde una perspectiva sentipensante.

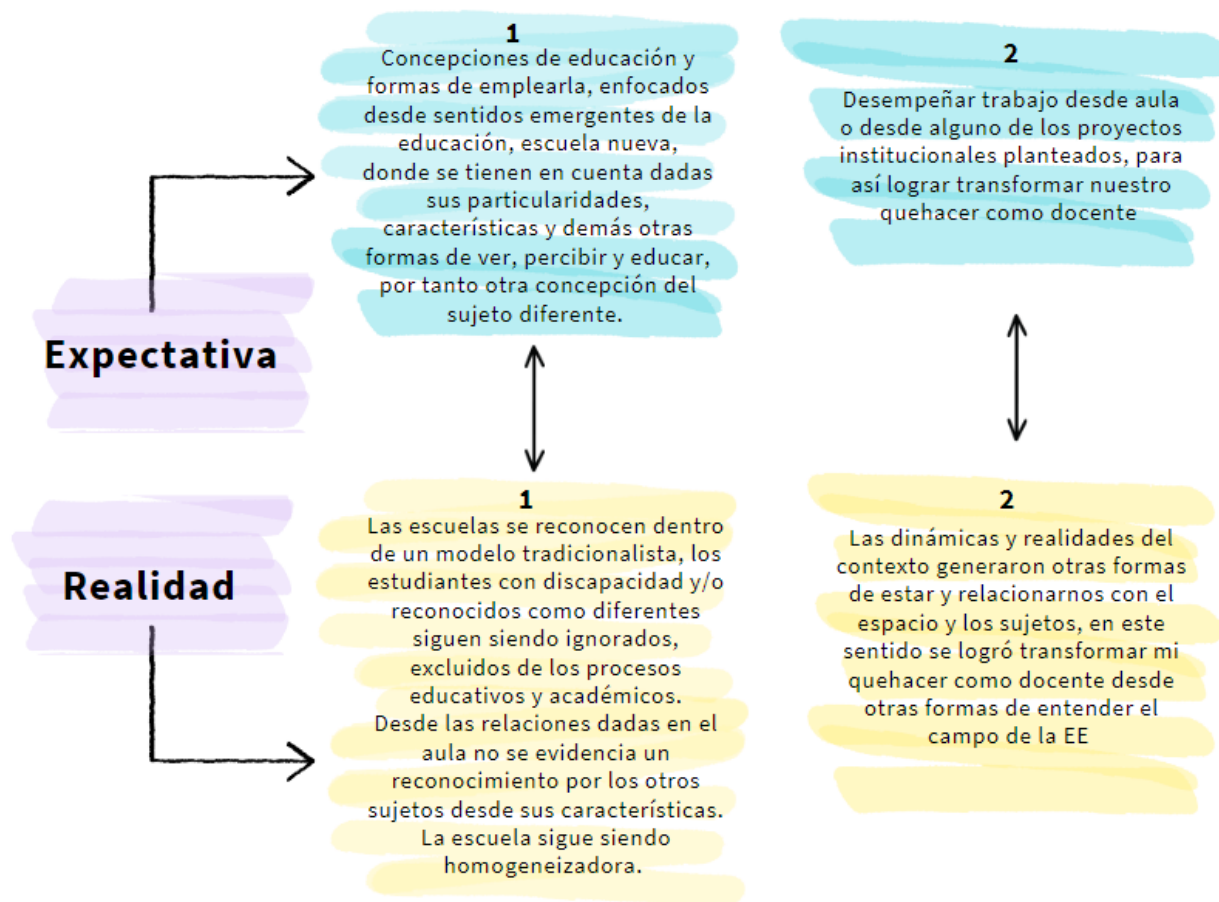
En un primer momento para la selección del contexto de práctica pedagógica y trabajo investigativo, por solicitud de la LEE es necesario presentar una carta donde se dé respuesta a la pregunta ¿por qué este territorio? Es a partir de esta carta y la demanda de solicitudes al territorio que se seleccionan los estudiantes; recuerdo que las primeras expectativas proyectadas al trabajo que se podía realizar en la Calera las plasmé en esta. En este sentido las primeras expectativas de lo que era la Calera como territorio en: “La Calera como un

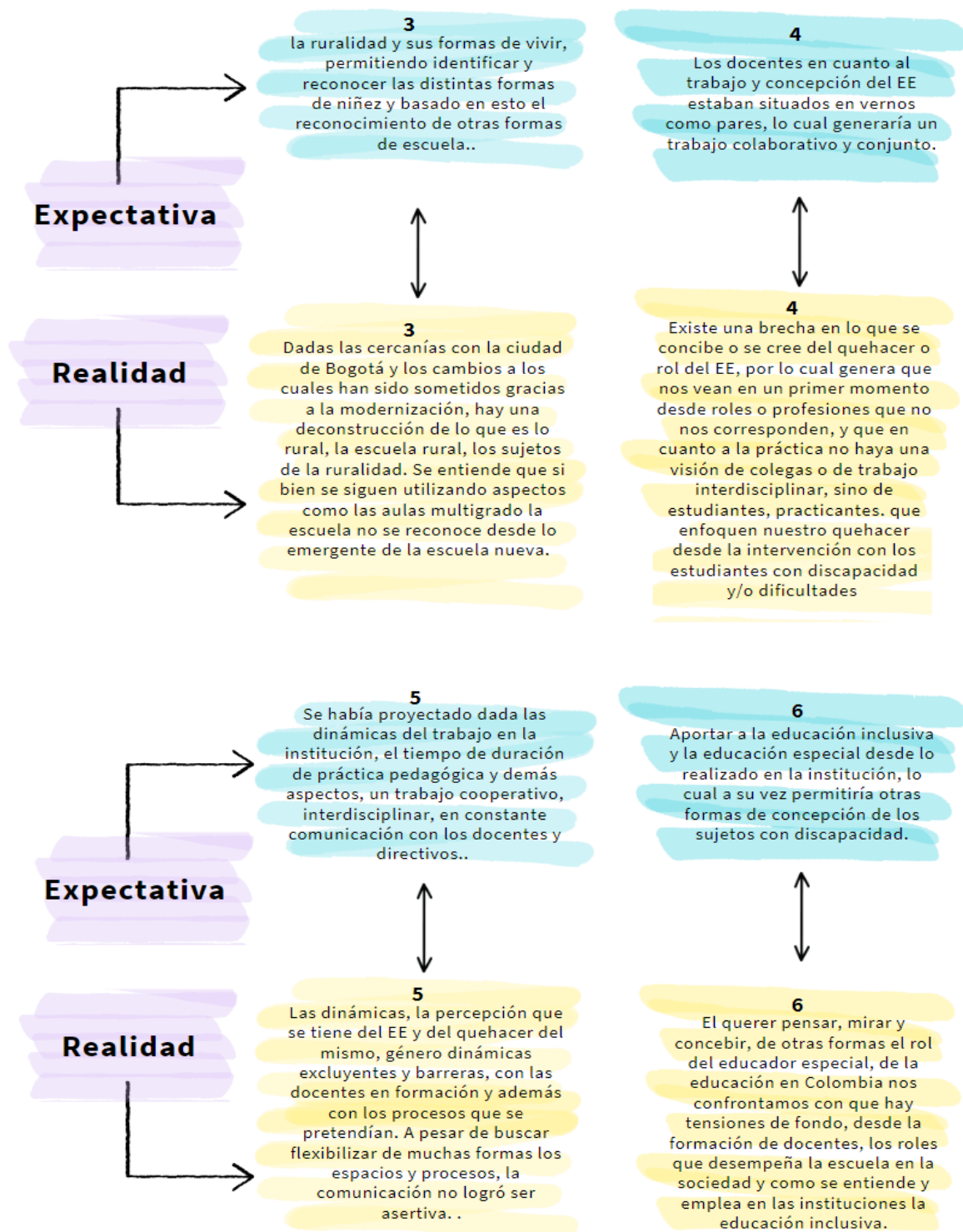
territorio de relaciones e interacciones, que implica reconocer los sujetos como construcciones de ideas, visiones del mundo, saberes, prácticas, formas de ser y estar, lo cual permite visualizar problemática, espacios, vivencias, experiencias, historias, en este sentido Identificar y entender el contexto que nos construye y reconstruye, que hace parte de quienes somos, de nuestras transformaciones.” (Carta solicitud. 18 agosto 2021) lo cual hasta el último periodo de práctica y trabajo investigativo resultó siendo un precedente para entender lo que allí transita.

Nos permitimos a continuación por medio de la figura 16 delimitar algunas expectativas vs las realidades que encontramos.

Figura 16

Construcciones de expectativas a priori y realidades según las vivencias dadas en la IED la Aurora-sede el Triunfo.





Nota: Elaboración propia

Articulación con el Grupo y Línea de Investigación de la Licenciatura en Educación Especial

En este apartado se presenta el grupo y línea de investigación de la Licenciatura de Educación Especial de la Facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con los cuales se articuló la práctica pedagógica vivida en la Institución Educativa Departamental la Aurora y la sede el Triunfo, durante el año 2021-2 hasta el año 2023-1 y que fue sistematizada en el presente documento.

La Universidad Pedagógica, busca que las temáticas de investigación desarrolladas aporten directamente al quehacer pedagógico y brinden herramientas investigativas para el estudio de realidades, problemáticas y contextos; promoviendo así, la investigación como eje fundamental que subyace y sustenta el ejercicio de la construcción y formación docente. (Universidad Pedagógica Nacional. s.f). Teniendo en cuenta lo anterior, se hace fundamental incluir en medio del proceso llevado a cabo y sistematizado en este documento, la articulación que se hace al grupo de investigación de la LEE denominado *Diversidad, formación y educación*.

En este sentido, el grupo es considerado y asumido, desde la innovación pedagógica y didáctica presente en el quehacer docente de las educadoras especiales en formación y los docentes de la IED la Aurora y la sede el Triunfo, lo cual permitió a lo largo del camino construir y enriquecer los procesos que se están llevando a cabo dentro de esta.

La formación docente siempre será una de las alternativas más importantes y relevantes para fortalecer procesos pedagógicos y seguir la transformación educativa; este grupo de investigación se encamina así a fortalecer los procesos y las propuestas que se realizan a través de la práctica pedagógica y que entre las diferentes modalidades de presentación de trabajo de grado, una de las cuales es la sistematización de experiencias, den cuenta de posibles transformaciones en los educadores en formación y también, en los

contextos de práctica. En este sentido, la línea a la cual decidimos adscribir nuestra propuesta es *Educación y didáctica*, ya que por medio de esta se entra en diálogo con las propuestas que respondan a los apoyos pedagógicos y didácticos en los contextos de práctica. Bien sea apoyo para la creación de estrategias, implementación de nuevas prácticas, como también aportar a nuevos ambientes de aprendizaje y didácticas flexibles que permitan a los contextos de práctica seguir fortaleciendo y construyendo nuevos procesos con base en una educación diversa e inclusiva que beneficie a toda la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizan en este apartado los aportes que desde la sistematización de experiencias se le hacen al grupo investigativo y a la línea, pero también los aportes que se toman del grupo desde la investigación y pedagogía para la práctica y la sistematización de experiencias.

Como primer aporte de la sistematización de experiencias podemos decir que en la IED la Aurora se evidenció a través de las observaciones y reflexiones sobre realidades, la necesidad de acciones que transformen la concepción del sujeto con discapacidad y de sujetos asumidos desde la diversidad y la diferencia, en el aula, en la institución, en las relaciones interpersonales y otros escenarios. Esto lo argumentamos en apartados de la primera y segunda fase de la sistematización.

Se entiende desde el trabajo realizado como una posibilidad de transformar o construir la concepción del sujeto con discapacidad, desde un enfoque de derechos y deberes, donde se ponga sobre todo el esfuerzo en la transformación social, en la relación que los entornos generan con los estudiante y no específicamente en las características del sujeto, asumiendo la institución de esta forma una responsabilidad directa, no solo con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sino de transformación social y cultural, haciéndose cargo de las relaciones que se dan en la escuela en relación a las influencias, historia, tensiones con otros sujetos, de sí mismos, pero también de lo que implica traer a colación estructuras y

escuelas como la familia, la comunidad. haciendo posible eliminar la enemistad con lo socialmente reconocido como anormal, que es asumido desde la diferencia o la diversidad, como la ausencia, el exceso, entre otros, permitiendo seguir con la pugna por el reconocimiento de individualidades del otro, lo que esto implica y las relaciones que de ser entendido así pueden permitir.

En este sentido, este primer aporte también está relacionado con la importancia que tiene la formación de educadores desde una concepción pluridimensional del ser humano y cómo esto podría cambiar o lograr transformaciones en la institución

Un segundo aporte de la sistematización de experiencias, particularmente desde el trabajo realizado en la sede el Triunfo, se focaliza en la innovación pedagógica y didáctica a las propuestas educativas de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de principios del DUA, en este sentido el diseño de la cartilla DUA, la cual fue una excusa para lograr un acercamiento a los docentes y estudiantes, con el fin de fomentar y fortalecer estrategias inclusivas ya situadas en este contexto, lo cual abre una posibilidad para que los educadores especiales en formación usen sus lentes y bajo esta mirada analicen y propongan verdaderas relaciones entre aulas multigrado y el DUA, partiendo de las condiciones y características de estas aulas desde las relaciones entre docente estudiantes y así mismo estudiantes y pares, con el fin de que sean aprovechadas para darle paso a otras perspectivas pedagógicas y didácticas, que permita fortalecer los procesos educativos, que permita un aterrizaje a la realidad y cotidianidad de estos escenarios con características particulares, también para que se analice y se reflexione frente los alcances y límites de estas herramientas en medio de la ruralidad.

El tercer aporte de la sistematización consiste en que por medio del trabajo con los diferentes sujetos y desde el trabajo investigativo se dejan cuestionamientos respecto a la necesidad de fortalecer los procesos de los maestros desde su formación académica. Este

trabajo con las y los docentes y estudiantes permitió reconocer en ellos la importancia del rol y los campos de acción del educador especial, desde los aportes al ámbito educativo visibles tales como: la eliminación de barreras, la posibilidad de participación y acceso, la creación de estrategias y metodologías que impliquen asumir a los otros sujetos, el reconocimiento de los cuerpos en relación con los espacios.

Así mismo, al abrir un espectro más amplio desde una mirada poco visible del campo de la educación especial, que también transgrede el rol, como lo es la gestión educativa, enfocada en lo pedagógico, donde los educadores especiales aportan, sugieren, tienen voz y se posicionan desde sus conocimientos específicos y experiencias que permiten reconstruir la escuela y sus documentos institucionales normativos, posibilidades que es necesario reiterar no se contemplan desde nuestro quehacer y esto genera un desdibujamiento frente a las acciones y a quienes están encaminadas y pensadas, posibilitando no ser la voz de las personas con discapacidad o aquellos que se acogen o asumen dentro de la diferencia y diversidad, sino de los estudiantes en general y, por lo tanto, promover desde lo institucional y su normativa, una escuela que promueva valores, que tenga en cuenta los otros o los históricamente conocidos como “los nadie”, la diferencia, la diversidad, los cuerpos, las subjetividades, los estilos y ritmos distintos, las múltiples formas de aprender y de estar, el pensamiento crítico, social, cultural, político reflexivo, las estrategias didácticas posibles pero también criticadas desde el DUA en un contexto rural, multigrado.

Por último, aunque no menos importante, generar cuestionamientos y tensiones frente a los discursos formativos de la licenciatura y del campo de la EE en los que hemos transitado a lo largo de nuestra formación académica. Este proceso investigativo permitió un desdibujamiento de la práctica pedagógica y de los discursos mismos que se abordan en ella, cada práctica, contexto, sujetos y realidades han sido únicos tanto en experiencias como en saberes, es por ello, que a partir de la reflexión misma que se hace se piensa en darle un lugar a ese otro que

nos aporta, en esta ocasión para resignificar y recoger esa experiencia consolidamos los saberes inclusivos como una noción que como EE debemos reconocer desde hacer y desde el ser, que permita comprender a unos sujetos y las realidades y posibilidades que permite el contexto en movimiento con las relaciones e interacciones que allí se dan se construyen y deconstruyen.

Punto de Llegada

Conclusiones

En los siguientes apartados se pretende concluir el trabajo de sistematización de experiencias realizadas en el municipio la Calera, la IED la Aurora y su sede el Triunfo, en los periodos 2021-2 al 2023-1.

Gracias al camino recorrido y entretejido a lo largo de la vida académica, desde el paso por la IED la Aurora-el Triunfo y la Calera en general y desde las diferentes experiencias que fueron sistematizadas en este documento y otras que solo quedarán como parte fundamental del crecimiento personal y laboral; nos permitimos recoger las conclusiones desde una perspectiva sentipensante⁷, desde las expectativas, confrontaciones, oportunidades y realidades ofrecidas, brindadas y acogidas.

A lo largo de la sistematización y práctica pedagógica y desde las características específicas del contexto, se presentaron dinámicas para comprender la ruralidad y la escuela rural desde diferentes enfoques y realidades a las cuales nos habíamos enfrentado en nuestro proceso formativo, lo cual, al avanzar en el proceso investigativo y de la práctica pedagógica, las comprendimos y asumimos como oportunidades brindadas y/u ofrecidas por el contexto y los sujetos que allí se encuentran.

En relación al recorrido y el encuentro constante con las emociones que allí surgieron, nos confrontaron las realidades y dinámicas que están invisibilizadas desde los procesos formativos y académicos de la LEE y, en general desde el campo de conocimiento de la educación especial; En este tropezamos y trabajamos con un rol que denominamos emergente y/o alterno del educador especial y que merece en todo sentido ser reconocido, no como “lo invisible del quehacer del EE”, sino desde sus méritos propios y la importancia que tienen en

⁷ Para autores como Borda (2017). “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”.

los ámbitos educativos e institucionales, en relación con otros conocimientos, sujetos y prácticas.

En relación con ello, acciones como la gestión educativa que nosotras enmarcamos específicamente en lo pedagógico, la orientación pedagógica desde el reconocimiento del sujeto de derechos, las relaciones que implican proponer desde una mirada epistemológica, los saberes que se configuran, por medio de la pedagogía, didáctica y otros elementos como las metodologías y/o estrategias nuevas relaciones, percepciones, acciones que desde el aula deconstruyen y transforman.

1. El rol del educador especial ha sido encasillado en ciertos quehaceres que nosotras denominamos como lo perceptible de la educación especial, en estas encontramos las acciones que están siendo “aceptadas, admitidas, reconocidas” tanto por los demás docentes en un ámbito laboral, como adoptadas por los licenciados en formación y espacios formativos de la academia; en este sentido, esta primera conclusión es también un llamado de atención, un grito a comprender la educación especial como un campo de conocimiento amplio y con características que permiten ser dinámicos en cuanto a la transgresión del rol y sus desempeños en los contextos, es necesario empezar a indagar y cuestionar los discursos que nos han formado en relación con las experiencias y saberes que hemos venido reconfigurando conforme se avanza en el proceso, se requiere visibilizar nuestro rol desde otros lugares que han sido escenarios de tránsito de educadores especiales egresados, a partir de la investigación y la escritura como invitación para posicionarnos y empoderarnos; la educación especial no se va a acabar si nosotros no dejamos de buscar lugares, escenarios, otros campos desde donde podamos desarrollarnos en pro de la transformación social, educativa y política.

2. Las oportunidades de trabajo desde lo perceptible de la EE son reducidas dentro de la práctica pedagógica, dados los tiempos, las relaciones con los estudiantes, los compromisos y acuerdos de la escuela y la organización misma del aula, estos

aspectos desde nuestro proceso fueron asumidos como un reto que nos permitió adaptarnos, hacer flexibilización y ajustes frente a estas dinámicas y condiciones dadas en el contexto, generando reflexiones frente a cómo nos están reconociendo los demás.

En la ruralidad y escuelas rurales son distintas las condiciones, prácticas y dinámicas a las interiorizadas antes de ingresar al proceso de formación y práctica pedagógica, en el sentido que son imaginarios que han sido parte de constructos realizados e influenciados por aspectos políticos, culturales, geográficos, sociales del contexto en sí, lo cual generan prácticas y tensiones distintas a las habituales.

En tal sentido, la cercanía con la ciudad de Bogotá, las prácticas, saberes centrales del municipio se han modificado, remplazado por otras que hacen parte de la modernización y el capitalismo, haciendo que la concepción que se tiene del sujeto, del estudiante campesino y sus formas de vida cambie rápida y radicalmente por la demanda y nuevas influencias de la modernización; ya no es el estudiante que tienen responsabilidades y dinámicas familiares relacionadas a la agricultura, ganadería y otros trabajos de campo, sino están más relacionadas al turismo y la gastronomía porque es lo que se ha venido posicionado dentro de este contexto y para no quedar por fuera de él se asume.

Un claro ejemplo y acercamiento a esa realidad y a esas nuevas configuraciones y esos tránsitos que deja la modernización a su paso en este contexto rural y específicamente a la IED LA Aurora es que no se identifican y no se están reconociendo como una escuela rural, a pesar de estar situada en la ruralidad y de contar con sedes que trabajan desde aula multigrado, traemos a colación este ejemplo ya que dentro del acercamiento que se hizo a esa mirada oficial que tiene la institución a través de sus documentos institucionales no hay un lugar en donde se hable o se destaque tales características, no es visible la flexibilización del currículum para las aulas multigrado, pareciera que trabajaran de forma separada a la sede principal, posiblemente porque esta está influenciada por determinantes como: que la mayoría de estudiantes son provenientes de Bogotá y sus límites con la calera, y esto posiblemente genere

desplazamiento, exclusión o represión de otras formas de relacionarse, de convivir, de ser y estar, otro determinante es que la sede principal tiene niveles desde preescolar hasta grado once y no maneja aulas multigrado, un aspecto que deja por fuera a las demás sedes pues no se están teniendo en cuenta y hacen parte de la organización, objetivos e identidad de la institución, institución que debería ser una sola porque esta desde sus documentos situadas así pero que desde la experiencia se evidencia una brecha y una separación.

En relación con ello se hace fundamental un análisis de lo que entendemos hoy día como educación rural y los sujetos que en este concebimos, ya que estas formas de relación con el mundo han cambiado y están permeando de distintas formas la escuela, permeando de otras formas las aulas y haciendo énfasis en otras problemáticas sociales dentro de las mismas.

3. La noción de saberes inclusivos nace como reflexión y replanteamiento de la práctica y discurso de nosotras como educadoras especiales que se construye a lo largo de los procesos personales, formativos y académicos.

Desde el reconocer a las personas con discapacidad y/o a los estudiantes y personas reconocidas como “diferentes” desde un enfoque o modelo de derechos y deberes, que están influenciados, afectados, atravesados, por unas realidades, saberes, historias etc.; en relación a ello, inferimos que este reconocimiento está siendo conflictivo al no dar paso en los escenarios a la voz y mirada de los demás, siendo estos los sujetos que están detrás o en la otra cara, es decir “los docentes”, todo esto en relación a las dinámicas excluyentes que se dan en el aula y a la deconstrucción y transformación que se pretende con relación a la educación inclusiva en la misma, la institución y la Calera.

Partiendo de ello y teniendo en cuenta nuestro interés por reconocer las voces y miradas de los sujetos participantes, es decir de los estudiantes, docentes, nosotras mismas y comunidad educativa en general, nace el concepto de saber inclusivo, como una forma de darle

cabida e importancia a todas estas nociones de inclusión que están transitando en las prácticas educativas, y que en el proceso de deconstrucción y transformación que estamos buscando generar dentro de las aulas y la institución son un inicio clave al reconocer que somos sujetos atravesados por muchos aspectos como saberes, imaginarios, relaciones, lugares, conocimientos, historias, entre otras, y que en este sentido no sería lógico enunciar que socialmente está bien o mal, sino darle cabida a ese tránsito de pensamientos y saberes que están confluyendo y generando unas dinámicas específicas nuevamente enmarcado como una oportunidad del contexto y las relaciones.

A través de ello afianzamos que los sujetos participantes mencionados anteriormente, tenemos incorporada una noción de saber inclusivo en nuestras formas de ser y estar, influenciando el quehacer, es decir la noción de inclusión está de alguna forma transgrediendo nuestras relaciones y esta no necesariamente es construida desde un marco teórico, sino desde lo que atraviesa la realidad y cotidianidad; esta noción desde el rol del EE y desde el campo de conocimiento de la misma, permite que a partir de lo construido e interiorizado como saber inclusivo se den nuevos comienzos, nuevos saberes y a su vez aporta cambios a la concepción de los sujetos, en la interacción con los otros, en las relaciones intra e interpersonales, sus proyecciones y demás formas de ser y estar.

4. Consideramos que por medio del trabajo realizado, se hace relevante hacer relación en la apuesta, realización y ejecución de propuestas didácticas mediadas por el DUA que posibilitan al educador especial, en este caso impactar, construir y transformar, en relación a las realidades del aula multigrado en una escuela rural, el proponer el DUA como alternativa y herramienta permitió identificar las características de aula multigrado en relación con la diversidad que allí se encuentra, permitió visibilizar los retos a los que debe enfrentar los docentes de escuelas con aulas multigrado a la hora de articular los temas, objetivos y la evaluación para generar y posibilitar un ambiente de trabajo colaborativo y equilibrado y que desde elementos DUA se están pensando, destacando la organización del espacio, la

disponibilidad del material o recursos, y por último la innovación desde elementos tecnológicos de baja y alta gama, en relación con las características centrales halladas en la sede el Triunfo.

5. Desde nuestra mirada como educadoras especiales en formación percibimos que dentro de las prácticas y dinámicas que se dan en aula multigrado se hallan aspectos importantes en cuanto al reconocimiento de la diversidad como algo natural y cotidiano que allí se encuentra y que transita constantemente, que los docentes se esfuerzan por brindar espacios de participación para sus estudiantes a través de las diferentes estrategias, de los espacios y así mismo de la organización y roles (este destacando que hay liderazgo por parte de los estudiantes de niveles educativos superiores), que tiene en cuenta el docente de aula multigrado.

Desde la realidad y cotidianidad del docente rural se están implementando algunos elementos enunciados en los principios del DUA que posiblemente no están contemplados como tales, sino que están siendo visualizados como algo alternativo e innovador que surgió en y por el contexto y las realidades que allí se viven, también es perceptible que hace falta acompañamiento y modelación para que los docentes rurales y de aula multigrado puedan situarse desde el DUA con sus prácticas cotidianas, permitiéndoles visualizar y comprender la diversidad desde unos enfoques y miradas que tienen en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, los intereses, motivaciones y forma de desenvolverse como forma de expresar lo que percibe y cómo se relaciona con su entorno y los que hacen parte de él.

Referencias

- Acevedo, S., Baquero, K., Buitrago, S., Díaz, K., Diaz, S., González, K., Mora, L. Riveros, C. (2021). *Cartografía La Calera*. Universidad Pedagógica Nacional. Manuscrito no publicado. Bogotá.
- Alba, C; Sánchez, J; Zubillaga, A. (2014) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. España. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Alba, G., González, P. C., & Méndez, A. L. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural de Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-21.
- Alcaldía Municipal la Calera-Cundinamarca. (2 de julio del 2021). [Información del municipio] <https://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>
- Arango, S. (s.f). La identidad institucional como elemento esencial para la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa La Libertad, del Municipio de Medellín. Trabajo de Grado presentado a la Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura Medellín.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2100>
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Bravo, A., Bocángel, W., Bocángel, G. (2020) Gestión pedagógica y el rendimiento escolar en el área de matemática Investigación Valdizana, vol. 14, núm. 1, pp. 48-54.
<https://www.redalyc.org/journal/5860/586062237007/586062237007.pdf>

CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author.

Colpex. (2019). [ColpexBlog]. La importancia de organizar el espacio en tu aula de forma dinámica. Plataforma educativa. <https://blog.colplex.com/la-importancia-de-organizar-el-espacio-en-tu-aula-de-forma-dinamica/>

Decreto 2811 de 1974 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 5 de agosto de 1994. Diario Oficial No 41.473. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

De Miguel, M., (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), 71-91.

Díaz, K; González, K. (2023) Cartilla DUA: múltiples formas para enseñar. Universidad Pedagógica Nacional. Manuscrito no publicado.

Educacionmilenio's blog. (15 de junio 2010). La importancia de los materiales didácticos dentro del aula [plataforma digital]. <https://educacionmilenio.wordpress.com/2010/06/15/la-importancia-de-los-materiales-didacticos/>

Educapeques. (2019). [Portal de educación infantil y primaria]. Beneficios de jugar el juego de escaleras y serpientes. <https://www.educapeques.com/estimulapeques/juego-de-serpientes.html>

Federación de CC.OO. (2012). Las dificultades de comprensión lectora. Revista digital para profesionales de la enseñanza. N° 21. Andalucía.

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613.pdf>

Gardner, H. (1993). Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690236.pdf>

Gobernación de Cundinamarca. (2021) [Municipios]

<http://www.cundinamarca.gov.co/Home/Cundinamarca.gc>

Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. Artículo: estudios sociológicos, el Colegio de México

<https://www.jstor.org/stable/20749176>

Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación.

Revista universitaria de investigación, 6(1), 107-132.

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41060107.pdf>

Institución educativa departamental la Aurora. (2021) [http://www.ielaaurora-lacalera-](http://www.ielaaurora-lacalera-cundinamarca.edu.co/)

[cundinamarca.edu.co/](http://www.ielaaurora-lacalera-cundinamarca.edu.co/)

Jara, L. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles

(1. a ed.) [Libro electrónico]. CINDE.

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2121>

Jara, L. (2019). La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 37-52).

Alcaldía de Medellín.

Jiménez, J. Camprubi, Z. (s,f). Guía para leer en voz alta. [https://bibliotecanacional.gov.co/es-](https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/Documents/Guia%20leer%20en%20voz%20alta.pdf)

[co/formacion/caja-de-herramientas/Documents/Guia%20leer%20en%20voz%20alta.pdf](https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/Documents/Guia%20leer%20en%20voz%20alta.pdf)

- Lavín, S, Del Solar, S.(2000). El proyecto educativo institucional como una herramienta de transformación de la vida escolar. Editorial LOM, Santiago de Chile.
- Leiva, J, Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Volumen 8, Número 2. pp 186.
- Ley 1341 de 2009. [Congreso de la República]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Julio 30 de 2009. Diario Oficial 47426. pp 1-34. <https://es.calameo.com/read/001868218153c188487c4>
- Ley 115 de 1994. [Congreso de la República de Colombia]. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lizaraso, D. (Productor). (2017). *Orlando Fals Borda: la verdad sentipensante*. [Youtube]. Canal22. <https://www.youtube.com/watch?v=ObBk5lxYSok>
- Maldonado, M, Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencia desde la formación docente. *Revista EDUCARE*, Volumen 16, Número 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4392796>
- Manjarrez, D; León; Y. y Currea, D. (2014) Diseño Universal de Aprendizaje. Ambientes enriquecidos, Aprendizajes significativos. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Mantilla, R. (2014). Saber 11 en las instituciones oficiales de la calera: una hipótesis sobre los factores asociados. Trabajo de investigación Universidad Nacional de Colombia
- Mendoza Caña, W., (2022). ¿Diversidad en el aula multigrado? Estrategias de docentes rurales para una educación inclusiva. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje. Vol 2. ISBN: 978-958-691-924-1.

Ministerio de Desarrollo Económico. Manual práctico de diseño universal: basado en la ley 962, accesibilidad física para todos. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
http://jornadavidaindependiente.com/biblioteca/manual_de_diseno_universal.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Gestión educativa. [Mineducación.gov.co].
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>

Ministerio de Educación Nacional. [29 de agosto de 2017]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. pp 5.
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Monsalve, A, Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. Revista *Itinerario Educativo*, N° 60. pp. 117-128.
https://www.researchgate.net/publication/308041281_El_diario_pedagogico_como_herramienta_para_la_investigacion

Nieto, Y. (2016) Representaciones de la vida rural: una comprensión de lo ambiental desde la cotidianidad. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela.

Ocampo, A. (2019). Educación Inclusiva: Una Teoría sin Disciplina. Legados Y Recuperación de Saberes Diaspóricos Para Una Epistemología Pluritópica- revista boletín redipe. Chile
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/814/746>

Ochoa, C, Hernández, M, Cuervo, A, Cabello, E, Reyes, L. (2004). La organización del trabajo en el aula multigrado. Secretaria de educación pública Argentina.

Palafox, E. (2023). Implicar para incluir. Revista del Diseño Universal para el Aprendizaje. Vol 2. p 7-9. México. <https://heyzine.com/flip-book/a27f1c4a38.html>

- Pinto, M. (2008) Modelos pedagógicos. *Revista del instituto de educación a distancia de la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA*. N°. 7 pp 1-10.
<https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-2-los-modelos-pedagogicos.pdf>
- Pineda, E. (2017) La Construcción Social de la Memoria en el Espacio: Una Aproximación Sociológica. *Revista Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Peninsular en Humanidades y en Ciencias Sociales*. Volumen 12, N°. 1 p.p 9-30.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870576617300016>
- Rivas, F., Mendez, A., Cortes, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, 18(2), 13-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153137900002.pdf>
- Santamaría, R. (2012). Un poco de historia de la escuela rural en España.
<http://escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela>
- Sánchez, I. (16 de abril 2020). Evaluación y DUA. [DUA y TIC un binomio de posibilidades].
<https://krys1230.wixsite.com/misitio/post/evaluaci%C3%B3n-y-dua>
- Tahira, V. (Sf). Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas multigrado-Innovadas. Cuadernos de educación básica para todos. República Dominicana.
<https://es.scribd.com/doc/61658371/La-Escuela-Multigrado>
- Torres, A. (1999) Sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. PEDAGOGÍA Y SABERES, N° 13, pág 6-15.
- Torres, M.; Yepes, D.; Lara, A. (2020) La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*. N° 10, pp 2-7.
<https://www.redalyc.org/journal/5717/571763429006/571763429006.pdf>

Trujillo, L. (2014). La importancia de los espacios escolares en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. [Trabajado de grado]. Málaga.
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9069/TrujilloBenitez_TFG_Primeria.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f) *Líneas de investigación: Investigación como proceso formativo.*

<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=10350>

Vásquez, F. (2002). El diario de campo; una herramienta para investigar en preescolar y primaria. Serie formación de maestros Bogotá D.C.

Vygotsky, L. (1987). La mente en la sociedad. Cambridge, Mass., Harvard University Press

Wang, M. (2001) Atención a la diversidad del alumnado. (6ta ed). Narcea, S. A. España.

Zamora, L. (2010). Tercer Congreso Nacional de Educación Rural. ¿Qué es lo rural de la Educación Rural? - El sentido y alcances de la categoría educación rural. Medellín (Colombia)

Apéndice

Anexo A, Informe Acercamiento a las Sedes de la IED la Aurora



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Karoline Diaz Alarcón
Karen González Africano
Docentes en Formación VIII semestre

Informe acercamiento a las sedes de la IED La Aurora

Mediante el compromiso que se establece en el cronograma de actividades a realizar en el mes de marzo, por parte del rector CM y las docentes en formación, Karoline Diaz y Karen González, de la Licenciatura educación especial, de la Universidad pedagógica nacional, quienes se encuentran realizando su práctica pedagógica, en articulación del trabajo de grado, se lleva a cabo un acercamiento a las diferentes sedes de la IED La Aurora, con el propósito de reconocer las prácticas y dinámicas de los docentes en las escuelas, lo cual permitirá otra visión del contexto y la posibilidad de tener en cuenta un trabajo transversal e interdisciplinar.

Cabe aclarar que estos aspectos a mencionar, no son con el fin de generar una crítica negativa en contra de la Institución o el trabajo de los administrativos con las sedes, por el contrario este primer ejercicio, nos permite adentrarnos en las realidades de la educación en Colombia, la educación rural y las prácticas que aquí se evidencian, aspectos que hacen parte de las problemáticas en la historia del país, como macro contexto y así mismo permean la comunidad educativa y específicamente los docentes, que han tenido que venir trabajando desde estas realidades, problemáticas, necesidades, posicionándolos muchas veces en otros roles y generando una lectura diferente de él.

Estas situaciones ponen en evidencia realidades de la educación rural, de la falta de financiamiento y el abandono por parte del estado con las Instituciones que no están ubicadas en el marco de lo urbano.

Queremos resaltar de igual forma, la admiración y respeto por las prácticas y experiencia, que los docentes dentro de las diferentes sedes de la Institución han empleado, con el fin de garantizar la educación a la población.

Establecido lo anteriormente mencionado, daremos inicio con un relato de los recorridos por las diferentes sedes:

16 de marzo 2022- Sede Aurora Alta

En primer momento se hace un desplazamiento a la escuela Aurora alta, la cual limita con la ciudad de Bogotá, en este acercamiento inicial se evidencian varias situaciones relevantes, entre estas problemáticas, la falta de señalización que permita identificar la institución, la mayoría de los miembros de la comunidad cercanos a la escuela, no reconocen esta como parte de Calera, por el contrario la asocian con la ciudad vecina Bogotá, la escuela carece de personal como: guardas de seguridad, servicios generales, ya que al llegar a la institución no se logra con facilidad una atención recibida; la escuela por falta de recursos no cuenta con una infraestructura que le permita a los estudiantes en caso de lluvias, por ejemplo continuar con normalidad sus clases y estas situaciones ocasionan que los docentes tengan que cumplir con deberes que no corresponden a sus responsabilidades.

La escuela cuenta con dos espacio, separado por una estructura, en el primero está el jardín, en el segundo encontramos varias aulas desde preescolar hasta grado quinto, este cuenta con una planta docente de aproximadamente 5 docentes, sus aulas son multigrado; en el interior de las aulas encontramos un gran esfuerzo por parte de los docentes al construir con los estudiantes, un ambiente enriquecido, que permite por medio de materiales didácticos, el apropiamiento del espacio y llevar a cabo diferentes temas y contenidos.

Los estudiantes se perciben como participantes activos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, son sujetos que se cuestionan frecuentemente, que están preocupados por sus pares, son colaborativos, participativos y demás.

El primer contacto que tenemos dentro de la institución es con el docente que llamaremos Daniel, el cual hace parte del comité de inclusión y quien se encuentra en un espacio académico con el grado quinto, teniendo en cuenta las condiciones, decidimos hacer una corta presentación y acompañarlo en el espacio, con su autorización, el docente está en el tema

ubicación geográfica y diferentes mapas de Colombia, se utiliza el dictado, la lectura como medio para abordar el tema, al culminar la explicación el docente genera un espacio de preguntas, en este se evidencia la figura del estudiante como un participante activo dentro del proceso, algunos de ellos generan preguntas frecuentes y diferentes al tema que se llevó a cabo en clase, a pesar de que las preguntas son diferentes al tema no es con la intención de dar otro rumbo a la clase o generar "indisciplina" sino por el contrario de generar espacios de discusión entre ellos.

En un segundo momento se hace un recorrido por las instalaciones de la escuela, de igual forma la presentación con varios docentes de la Institución, en medio de este, algunos docentes manifiestan la importancia de enfocar nuestro trabajo o intervención directa con la sede, en dialogar específicamente con algunos docentes que tienen a cargo lo que ellos denominan estudiantes de inclusión. Gracias a las sugerencias de los docentes, decidimos dirigirnos al grado primero, con el fin de charlar con la docente a cargo de uno de los niños con discapacidad; la docente manifiesta en este curso está Juan José, un estudiante con discapacidad intelectual y física, nos resalta la necesidad de trabajar específicamente con él, actividades de motricidad y procesos lecto escriturales y matemáticos.

17 de marzo 2022- Sede Triunfo

Nos desplazamos a la sede el Triunfo, esta escuela trabaja con aulas multigrado, cuenta con los grados preescolar hasta quinto de primaria.

En las diferentes aulas de la Institución se refleja, el trabajo realizado por las docentes, estos espacios cuentan con diferentes materiales didácticos y metodológicos, como cuentos, juegos, carteleros realizadas por estudiantes, durante lo observado se resalta en el ejercicio de la docente ya que hace uso de diferentes didácticas que permitan el uso de la música, el juego, el arte, el trabajo en equipo, como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En un primer momento decidimos comunicarnos con una de las docentes para realizar una presentación general, con el fin de que nos orientara o facilitara la comunicación con una de las docentes que hace parte del comité de inclusión, al llegar al aula, nos encontramos con la docente a la cual nombraremos como Lucia, quien está a cargo del grado segundo y tercero y quien en ese momento se encuentra en clase del área de español, se hace una breve presentación y a su vez se le comenta la intención de saber si ella hacía parte del comité de inclusión, para poder realizar unas preguntas. Cabe aclarar que la docente resalta no hacer parte del comité de inclusión, pero sí del comité de convivencia, sin embargo, hace mención de que en su aula tiene un estudiante con discapacidad motora y problemas de aprendizaje, decidimos hacer una observación participativa, con la aprobación de la docente.

Al ingresar al aula nos parece de gran importancia y queremos resaltar, que la docente realiza por medio de diferentes estrategias y metodologías, repaso y refuerzo a los estudiantes que están atrasados en sus procesos lecto escriturales, este ejercicio se hace antes de iniciar la clase, los estudiantes que no están en repaso, tienen un tiempo libre para juegos, según su elección, con la única regla de que estos deben jugar en equipo; al terminar el espacio de repaso y juego, la docente propone un espacio de estiramiento, donde uno de los estudiantes es quien lo dirige.

Posterior a ello inicia la clase con grado segundo, el tema es descripción de personas, se utiliza la escritura en el tablero como medio para emplear la actividad, los estudiantes transcriben lo escrito en el tablero, la profe se dirige con el otro grupo grado tercero, a ellos también les escribe y explica el propósito el cual corresponde a la descripción narrativa, para este propósito los estudiantes debían cumplir con el compromiso de investigar sobre la leyenda de la madre monte, hacer un títere para socializar en clase, la docente para abordar el tema utiliza diferente estrategia metodológicas y ejemplos de la vida cotidiana y realidades que los estudiantes conocen, al terminar la explicación del tema, propone una actividad que le permita a los estudiantes trabajar en equipo y trabajar en aspectos como: la participación, la comunicación asertiva y la escucha activa. Dentro del aula encontramos estudiantes que realizan sus actividades de manera autónoma mientras la profesora se dirige con el otro grupo de estudiantes ya sea el caso de segundo o tercero, el rol de la profesora se basa en la mediación y guía para realizar las actividades después de que explica y contextualiza los contenidos a los estudiantes.

Otro aspecto que encontramos dentro del aula es la ubicación de los estudiantes dentro del espacio, ambos grados comparten la misma aula, pero los espacios están diferenciados, hacia la izquierda se encuentra un grado y hacia la derecha el otro, cada grupo de estudiantes con su tablero correspondiente y ubicados frente a él.

La profesora dentro de su ejercicio y quehacer fomenta la participación de los estudiantes a través de preguntas que le permiten adquirir o identificar conocimientos previos de los estudiantes, se muestra receptiva a las inquietudes o aportes de los estudiantes.

17 de marzo 2022-Sede Márquez

La sede cuenta con aulas multigrado de grado preescolar a grado quinto de primaria, cuenta con un espacio de juego (una cancha de fútbol y un parque), el exterior de los salones se encuentra ambientado con dibujos y mensajes llamativos y alusivos al aprendizaje y a los valores estudiantiles y sociales.

En la sede tuvimos la oportunidad de hablar con la profesora que nombraremos como Rocío, dentro de lo que pudimos hablar con ella, realizamos una presentación y le dimos a conocer las intenciones de realizar un trabajo de contextualización por medio de las diferentes sedes de la Institución, se realiza algunas preguntas enfocadas en el conocimiento que ella tiene acerca del comité de inclusión y como este está conformado, teniendo en cuenta que la conformación de este se hace con un docente mínimo de las diferentes sedes, en ese momento la profesora nos hace saber que de las tres docentes que se encuentran en la sede de Márquez ninguna hace parte del comité, destacando que en un primer momento, cuando esté recién se estaba pensando y la alcaldía brinda las capacitaciones, se involucró, sin embargo, actualmente por compromiso con otros espacios y programas de la institución no pertenece y al igual que ella nadie de esta escuela.

La docente decide contarnos que, durante su participación en el comité de inclusión, el trabajo que tenía era subir lo evidenciado de los estudiantes diagnosticados al drive, en este también se documentan los ajustes razonables que se le realizan al estudiante, la docente menciona actualmente no hay ningún estudiante con discapacidad, sin embargo, reconoce algunos de los estudiantes tienen dificultades.

En medio de las preguntas y el diálogo establecido con la docente, ella Realiza algunas preguntas ¿La práctica o trabajo de grado, estarán basados en el diagnóstico? respondiendo que no, ya que nuestras intenciones teniendo en cuenta el proceso académico de la universidad, es una mirada de la educación especial desde un enfoque social, por ende va enfocado hacia lo pedagógico, la docente hace algunas recomendaciones a tener en cuenta para el trabajo a realizar, cómo hacer este más articulado al sujeto y sus procesos.

Anexo B. Informe del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Karoline Díaz Alarcón
Karen González Africano
Docentes en Formación VIII semestre

Informe del Plan Individual De Ajustes Razonables (PIAR)

El siguiente informe se realiza con el fin de brindar aportes significativos que contribuyan al mejoramiento, fortalecimiento y realización de los PIAR que se vienen llevando a cabo en la IED La Aurora; Estos aportes presentados a continuación están basados en el Decreto 1421 del 2017, en medio del cual se establecen y estipulan la ruta de atención educativa a la población con discapacidad en las instituciones.

Los siguientes aportes construidos, van en paralelo con las capacidades y conocimientos adquiridos de manera teórica y práctica por las docentes en formación Karoline Díaz y Karen González durante su proceso de formación en la Licenciatura de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

Es necesario aclarar que los aspectos a mencionar a continuación no son con el fin de generar una crítica negativa en contra de la Institución o el trabajo de docentes y directivos, por el contrario, se pretende a través de este, analizar y reflexionar en torno a las propuestas que se están generando y aplicando para fortalecer la participación y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que lo requieren.

Contextualización

En un acercamiento inicial que se realizó durante el periodo 2021-2 a la IED La Aurora, la Institución y directivos permitieron a las docentes en formación realizar una exploración general a documentos que se generaron desde la conformación del comité de inclusión en el año 2020, dentro de dicha exploración tuvimos acceso al Drive (Grupo de inclusión), allí se encontraron actas de reunión del comité de inclusión y capacitaciones, formatos PIAR de 4 estudiantes de inclusión reportados con diagnóstico, algunas presentaciones en formato Power point sobre capacitaciones en torno a la inclusión y sensibilización, por último un formulario de Google tipo encuesta en relación con discapacidad y formatos de registro de habilidades y capacidades cognitivas; esta exploración como se dijo anteriormente se realizó de manera general y con el fin de identificar a los estudiantes de inclusión que estaban en ese momento asistiendo a clases bajo el modelo de alternancia.

Para este periodo de 2022-1 en acuerdo con el Rector CM y las docentes en formación nuevamente se accede al Drive para revisar y analizar específicamente los formatos PIAR de los estudiantes, para recoger información acerca de los procesos que se están llevando a cabo con los estudiantes de inclusión a través de la lectura detallada de los PIAR, con el fin de brindar una retroalimentación para el fortalecimiento de la construcción y aplicación de los PIAR del presente año.

Formatos PIAR

Dentro de la revisión se hallaron 4 formatos PIAR correspondientes al año 2020 de los siguientes estudiantes: SR,CA, JEH y JLM, los cuales fueron realizados por los docentes que pertenecen al comité de inclusión, en compañía de los docentes directores de grupo y los docentes de áreas básicas, con el compromiso de que los ajustes razonables serían realizados por cada docente con quien se tuviera en común espacio académico.

ASPECTOS GENERALES

Observación.	La última actualización al formato del PIAR se realizó el año 2020.	Según el decreto 1421 del año 2017, el PIAR se deberá elaborar durante el primer trimestre del año escolar y se actualizará anualmente. Además, la institución tiene la obligación de hacer los seguimientos periódicos que establezca en el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes existente.
Sugerencia.	Características del Estudiante: En este apartado en específico se hace una pequeña descripción dentro del formato, en el cual dice: " Descripción general del	Ejemplo. Él estudiante tiene capacidades de proactividad y dinamismo, le interesa el aprendizaje por curiosidad y experimento, suele tener un aspecto receptivo y pasivo cuando la enseñanza convencional por medio del juego y la lúdica, se motiva por el

	<p>estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia”.</p> <p>En los formatos diligenciados se evidencian varios aspectos que permiten reconocer algunos aspectos y características del estudiante, sin embargo, se podría aprovechar este espacio para hacer énfasis en sus capacidades, intereses en cuanto a las formas de aprendizaje, motivaciones por actividades específicas, desagrado en aspectos que le incomoden.</p> <p>Esto permitirá conocer al estudiante de una forma más amplia y darle a conocer a otros docentes, profesionales y cuidadores características a tener en cuenta en el desarrollo de los espacios académicos que posibiliten la participación del estudiante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>dibujo y la estética, le desagrada que no hagan las cosas a su manera, suele ser independiente a la hora de tomar sus decisiones, siente motivación en los encuentros programados recrea ideas y sueños en cuanto a su futuro.</p>
<p>Sugerencia.</p>	<p>Características del estudiante.</p> <p>“Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo. Indique las habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado”</p> <p>Teniendo en cuenta que esta descripción debe tener en cuenta las características principales del estudiante las cuales se enmarcan por medio de una valoración pedagógica, los lineamientos de educación básicos de aprendizaje y los ciclos de educación propuestos por el gobierno nacional para el grado específico se asume que el estudiante debe tener ciertos aprendizajes y con base a ello se debería hacer el reconocimiento de habilidades, competencias y aprendizajes.</p>	<p>Ejemplo</p> <p>Haciendo una evaluación pedagógica nos encontramos que según los lineamientos de educación básica primaria y los ciclos de educación propuestos por el gobierno nacional para el grado “quinto” se asume que el estudiante debe tener aprendizajes según el área de español, competencia según los siguientes aspectos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer, escribir, hablar y escuchar con claridad las interpretaciones que se presenten en su entorno 2. Competencias en orden textual, semántica y pragmática sociocultural desarrollada para enfrentarse a textos complejos que le permitan generar posturas críticas propias y entendibles para quien está compartiendo su significado o discurso. <p>Por lo tanto, se cree necesario desarrollar apoyos en cuanto a la lectura, reforzar la parte lectoescritura pues presenta falencias de reconocimiento de letras, composición de estructuras gramaticales y por tanto análisis lector y escritural.</p>
<p>Observación</p>	<p>Ajustes razonables.</p> <p>Barreras.</p> <p>En las barreras también se podría tener en cuenta los objetivos o propósitos del espacio según los DBA y estándares.</p> <p>Las barreras no deben estar establecidas sólo desde el ámbito y</p>	<p>Las barreras dentro de lo que establece el decreto 1421 son aquellas que dificultan los procesos de desarrollo, aprendizaje y participación del estudiante con discapacidad en todos los espacios y actividades de la Institución educativa.</p> <p>En el siguiente ejemplo no se evidencia con claridad cuáles serían las barreras en términos de aprendizaje, participación y desarrollo del estudiante, ya que se ubica en situaciones que no justifican las dificultades que se generan al momento de generar e implementar las estrategias.</p>

	<p>el entorno familiar o externo, ya que la eliminación de estas al ser materiales o inmateriales y en concordancia con el decreto 1421 deben permitir la accesibilidad, permanencia, participación y desenvolvimiento.</p>	<p>Ejemplo sugerido:</p> <p>1. Aún no comprende operaciones básicas como por lo que se le dificulta la adquisición de habilidades del pensamiento cómo</p> <p>1. Falta de apropiación de conceptos de los grados inmediatamente anteriores.</p> <p>1. La estudiante presenta conocimientos en esta área que le permiten desenvolverse, sin embargo, la accesibilidad a la información por medio de las guías se le dificulta.</p> <p>Algo que podría orientar la identificación de la barrera podría ser: ¿Qué impide o dificulta que el estudiante no pueda comprender, apropiar conceptos u operaciones básicas?</p>
<p>Ajustes razonables</p>	<p>Ajustes razonables</p> <p>Los ajustes que se realiza deberían estar más específicos y estar contemplados para cada uno de los objetivos o propósitos de la clase, ya que estos son las formas por las cuales se llegará al objetivo, además deben tener en cuenta todas las características que se mencionaron anteriormente, como ritmos de aprendizaje, formas de aprender, metodologías que funcionan.</p> <p>Los ajustes que se pretendan realizar pueden estar situados teniendo en cuenta las siguientes categorías:</p> <p>En la realización de la actividad</p> <p>Materiales o recursos. Espacios/Infraestructura Apoyos de comunicación, sistemas de comunicación aumentativo y alternativo. Apoyos humanos para el proceso de aprendizaje. Apoyos tecnológicos para el acceso a la información y aprendizaje.</p>	<p>Según el decreto 1421, 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, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad.</p> <p>Ejemplo</p> <p>Ya que se ha evidenciado la o él estudiante, es de estilo visual y comprende mejor por medio de imágenes o de lo que pueda ver o tocar, el docente antes de poner problemas deberá explicar los mismos de manera en que se pueda asociar estos con problemas del diario vivir.</p>
<p>Observación</p>	<p>Evaluación</p> <p>En este se debería especificar de qué forma se dará la evaluación del espacio, pero además la evaluación y el seguimiento que se le hacen a los ajustes implementados, según las necesidades y barreras.</p>	<p>Según el decreto 1421, para aquellos estudiantes en cuyo PIAR se hayan identificado ajustes particulares en el proceso de evaluación de los aprendizajes, al finalizar cada año académico se anexará un informe anual de proceso pedagógico para los estudiantes de preescolar, o de competencias para los estudiantes de básica y media.</p>

	<p align="center">Compromisos de la familia</p> <p>El documento no se encuentra firmado, pero sí están establecidos acuerdos con la familia.</p> <p>¿de qué manera participó la familia en el diligenciamiento de los PIAR, teniendo en cuenta que estos se realizan para un impacto en su vida cotidiana no solo en la institución?</p>	<p>Según el decreto 1421, el diligenciamiento de los PIAR lo liderarán el o los docentes de aula con el docente de apoyo, la familia y el estudiante, participarán los directivos docentes y el orientador.</p> <p>Incluirá el total de los ajustes razonables de manera individual y progresiva. En el marco de la escuela de familias, jornadas de concientización sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, la educación inclusiva y la creación de condiciones pedagógicas y sociales favorables para los aprendizajes y participación de las personas con discapacidad.</p>
PIAR	<p>A nivel general los PIAR se encuentran incompletos en varios aspectos, en especial en cuanto a la caracterización, las barreras y los ajustes que requiere el estudiante, también se evidencia una ruptura en el seguimiento ya que en su mayoría los ajustes solo hacen parte para un primer y segundo trimestre, lo cual no permite una lectura y comprensión apropiada para un trabajo transversal.</p>	<p>Es importante tener en cuenta que el PIAR es una herramienta para la planeación pedagógica del docente, que permite al estudiante desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentra, para así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, posibilitando aún más sus oportunidades de ser y estar en el mundo.</p>

ASPECTOS ESPECÍFICOS

Estudiante R.

Inquietud.	Información estudiante.	<p>En el momento en el cual fue diligenciado el formato del PIAR se evidencia que el estudiante se encontraba en grado tercero a pesar de que su edad es 12 años.</p> <p>¿En qué momento el estudiante ingresa a la institución? esta información permite ver por qué el estudiante a pesar de ser extraedad está en el curso mencionado.</p> <p>En cuanto a la información de grado cursado no hay claridad, se menciona el último grado cursado del estudiante fue segundo, el cual según lo diligenciado no fue aprobado, pero este formato se habla de un estudiante de tercero. se debería ser más claro y específico con la información allí puesta.</p>
Observación.	Información trayectoria educativa.	<p>En cuanto a las observaciones que se requieren en el espacio de "información de la trayectoria educativa" se debería mencionar si es posible el por qué ocurrió el cambio de institución.</p>
Sugerencia.	Características del estudiante. Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo. Indique las habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para	<p>Cuando se mencionan las habilidades, en ese caso específico la habilidad deportiva, en el fútbol, se tienen en cuenta el desarrollo del juego o los lineamientos de educación básica primaria y los ciclos de educación propuestos por el Gobierno Nacional para el grado en el que se encuentra el estudiante, teniendo en cuenta que este está en extra edad.</p> <p>Es decir, el hecho de jugar lo enmarca en la habilidad o la habilidad esta ya que reconoce la forma adecuada de hacerlo, las reglas, los jugadores según lineamientos, para esta competencia.</p> <p>Teniendo en cuenta que esta descripción debe tener en cuenta las características principales del estudiante las cuales se enmarcan en la edad y el curso, la etapa de desarrollo, los lineamientos y estándares, ¿las habilidades del estudiante se pueden clasificar en competencias de niños de primero?</p> <p>Como sugerencia especificar claramente en que se evidencian dificultades, se menciona la escritura y un supuesto del por qué esta dificultad, pero no en que proceso de la escritura, se ve reflejada la dificultad.</p>

	el grado en el que fue matriculado.	
Observación.	Ajustes razonables. Matemáticas	<p>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</p> <p>¿Es necesario utilizar un ajuste de tipo "introducción curricular correspondiente al grado primero" teniendo en cuenta el grado escolar en el que se encuentra el estudiante acorde a su edad?</p> <p>y que el decreto 1421 estipula que este debe permitir la participación y evitar la exclusión en el aula y la institución; siendo una de las problemáticas evidenciadas que el cambio de actividad no permite la interacción entre pares.</p>
Observación	Ajustes Razonables Convivencia.	<p>¿Cómo se evalúa la convivencia por medio de las guías? siendo que esta está establecida como un ajuste razonable.</p>

Estudiante C.

Observación	Información General.	<p>No está completamente diligenciado el documento, no hay datos de información general de la estudiante, como el grado que está cursando</p> <p>En salud, tampoco hay información clara, que permita tener en cuenta aspectos relevantes de la estudiante.</p>
Observación.	Información trayectoria educativa.	<p>En cuanto a las observaciones que se requieren en el espacio de información de la trayectoria educativa, se debería mencionar si es posible el por qué hubo pérdida del año académico y qué año fue.</p>
Observación.	Ajustes razonables	<p>Hay muchos espacios sin diligenciar dentro de los ajustes razonables y los aspectos específicos; en cuanto al área de lenguaje e inglés, se evidencia que se copian y pegan los mismo objetivos o propósitos del espacio académico, en los ajustes razonables que se pretenden realizar según las necesidades y barreras evidenciadas</p> <p>Se realizan modificaciones escriturales en los ajustes, pero estos no son relevantes para la eliminación de las barreras, ni contemplan la caracterización de los estudiantes.</p>

Estudiante J.

Sugerencia	Características del estudiante	<p>Cuando se hace mención del interés del estudiante por la tecnología en este caso el uso del computador es necesario describir que tipo de actividades realiza, de qué manera el uso de estos recursos fortalece sus habilidades en el aula o contexto familiar.</p> <p>Hay que tener en cuenta que las ayudas tecnológicas favorecen el acceso a la información y aprendizaje, es por ello que es muy importante y necesario ser más detallado en cuanto a las características del estudiante ya que a partir de ello es mucho más fácil generar estrategias que beneficien al estudiante.</p>
-------------------	---------------------------------------	---

Inquietud	Indique las habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado.	<p>En este apartado se encuentran dos afirmaciones que no son claras ni precisas, pues no amplía la información sobre las capacidades o habilidades con las que cuenta el estudiante.</p> <p>“Se hace entender oralmente con la ayuda y el trabajo colaborativo de sus compañeros”</p> <p>Surgen las siguientes inquietudes para la reflexión.</p> <p>¿Qué ayuda o apoyo usa para hacerse entender? ¿A qué hace referencia el trabajo colaborativo de sus compañeros? La afirmación que se usa puede dar a entender que sus compañeros terminan las frases por él, hablan por él o interpretan a otros lo que quieren comunicar.</p> <p>El hacerse entender según la edad del estudiante y grado ¿es una habilidad con la que cuenta para el grado en el que está matriculado?</p> <p>“El estudiante es capaz de representar mediante un dibujo alguna lectura puede ser lectura de un cuento o lectura de una historieta”.</p> <p>Teniendo en cuenta las etapas del desarrollo, el grado que cursa y las características del estudiante es necesario pensarse si realmente, el representar lecturas mediante un dibujo sería una habilidad o por el contrario es el único medio que se le permite para representar.</p> <p>Por otro lado, es necesario describir que tipo de cuentos o historietas es capaz de representar, para ello se sugiere tener en cuenta la edad y los tipos de literatura que existen, con el fin de precisar en las características y habilidades del estudiante.</p>
Observación	Barreras	<p>En este apartado encontramos aspectos que no serían coherentes teniendo en cuenta las características del estudiante.</p> <p>“El estudiante no se comunica fluidamente, se trata de hacer entender, pero no habla” Hay que tener en cuenta que las barreras se basan en aspectos particulares que dificultan en el estudiante la participación, el desarrollo y aprendizaje dentro de un contexto.</p> <p>Realmente el que no pueda hablar ¿impide o dificulta que adquiera o interiorice conocimientos de áreas específicas?</p> <p>Otra barrera que se encuentra dentro del formato es la siguiente. “Como consecuencia de la virtualidad, el estudiante no podía copiar lo que se enseñaba al grupo en estadística”.</p> <p>La barrera no estaría realmente ubicada en que el estudiante no pueda copiar, sino en que para su edad aún no ha adquirido buenos procesos de lecto-escritura, lo cual puede dificultar el desarrollo de actividades y la adquisición de conocimiento.</p>
Observación	Ajustes razonables	<p>Los ajustes se deben realizar pensando en la edad del estudiante, el contenido, la barrera y las características del estudiante razón por la cual no se podría considerar ajuste razonable lo siguiente.</p> <p>“Colocar la huella de su mano o pié y a partir de ella empezar a crear un dibujo sobre una máquina que funcionaba con vapor”.</p> <p>“Decorar con escarcha, granos, pintura o colores las regiones a nivel departamental, nacional y suramericano. La lectura debía hacer parte del trabajo en familia”.</p> <p>Para reflexionar en torno a los ajustes surge lo siguiente:</p>

		Este tipo de ajustes realmente posibilita el aprendizaje y el desarrollo del estudiante o solo lo hace participe de la actividad sin tener en cuenta los conocimientos que está adquiriendo a través de ella.
--	--	---

Estudiante M.

Observación	Características del estudiante	<p>En el apartado se evidencia de manera un poco más amplia la descripción en relación con las características del estudiante, sin embargo, se evidencia que lo descrito está ubicado desde lo que no logra o no puede hacer el estudiante, lo cual puede limitar el diseño de estrategias ya que no se perciben las capacidades del estudiante.</p> <p>Es importante destacar y describir la facilidad en la que se desenvuelve el estudiante con su entorno, en relación con las capacidades, intereses y motivaciones.</p>
Observación	Ajustes razonables en relación con los principios y objetivos.	<p>A partir de los siguientes apartados se pretende reflexionar en torno a los ajustes que se construyen.</p> <p>Objetivo "Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas"</p> <p>Ajuste Para este DBA se realizó ajuste razonable de tipo flexibilización curricular, por lo que, el DBA se convierte en: Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.</p> <p>Lo anterior no se podría considerar un ajuste, el ajuste recordemos se basan teniendo en cuenta las barreras que dificultan llegar al objetivo teniendo en cuenta las características del estudiante, en este sentido el ajuste no puede solo cambiar o modificar el objetivo ya que como se ha mencionado anteriormente en otros casos el estudiante debe cumplir con los mismos objetivos, es allí donde se realiza el ajuste ya sea en cuanto a material y apoyos que permita que el estudiante logre el objetivo o el DBA como lo proponen en el PIAR.</p> <p>En todos los ajustes realizados para este estudiante se evidencia lo mismo con respecto a los ajustes al DBA</p>

Para concluir el ejercicio que se llevó a cabo en relación con la retroalimentación del PIAR queremos exponer algunas recomendaciones y claridades que pueden aportar en la comprensión y reflexión en torno a la construcción y aplicación de los ajustes razonables.

El Decreto nos habla de la importancia de diligenciar y aplicar el PIAR ya que es una herramienta de apoyo pedagógico, sin embargo también es importante tener en cuenta que previo a su construcción se debe realizar una valoración pedagógica entendida como un proceso de indagación, recogida y análisis de información relevante para conocer las características del estudiante en interacción con su contexto y que intervienen en su proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual orienta y permite la descripción de gustos, intereses, aspectos que le desagradan, ¿cómo se comunica?, ¿cómo se relaciona con los demás? ¿Cómo aprende? habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con los que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado, descripción de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo para favorecer su proceso educativo.

Para aclarar y tener en cuenta la valoración pedagógica no está ni debe estar enfocada en dar un diagnóstico, tampoco se centra en las deficiencias o dificultades.

Decreto 1421 de 2017 define los ajustes razonables como 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, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad.

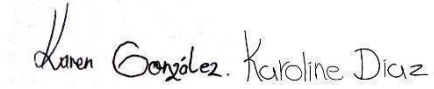
Es importante aclarar que los ajustes no se basan en eliminar o limitar contenidos u objetivos, al contrario, como lo expone el Decreto, la realización de los ajustes razonables son para acceder a ellos, tras haberse agotado todas las posibilidades en el marco del diseño universal. Por tanto, el PIAR, no puede comprenderse como un currículo paralelo, sino como un ajuste a la planeación de aula, de área y de estudios de la institución educativa, para ello se sugiere acercarse o retomar el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, una herramienta que permite comprender y visibilizar las acciones pertinentes para la construcción de ajustes de acuerdo con las características particulares del estudiante.

En cuanto a la evaluación se debe tener en cuenta que durante el año académico es necesario que como mínimo tres veces se realice seguimiento a la implementación de los ajustes para evaluar su impacto y sobre esa base, realizar y reportar las modificaciones que sean necesarias de acuerdo con el avance del estudiante. En el Decreto 1421 "La eficacia de esos planes se

debe someter a una supervisión y evaluación periódicas con la participación directa del estudiante. La naturaleza de los servicios prestados debe determinarse en colaboración con los alumnos, así como, cuando proceda, con los padres, cuidadores o terceras personas...". (Artículo 24, párrafo 2, apartado e).

Para finalizar es importante y necesario contar con la disposición de todos los actores como padres y/o cuidadores, docentes, directivos, docentes de apoyo, estudiante y otros profesionales, para la construcción y seguimiento del PIAR ya que esta herramienta posibilita en el estudiante el acceso a la información, al aprendizaje, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, la participación y desenvolvimiento en los diferentes entornos en los que pueda transitar.

Firmas docentes en formación:

Handwritten signatures of Karen González and Karoline Díaz.

Referencias Bibliográficas:

- Decreto 1421 de 2017 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.

Anexo C. Informe análisis del PEI



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Docentes en formación

Karoline Díaz A.
Karen González A.
Praxis VIII

Informe análisis del PEI

El presente documento es la evidencia del compromiso acordado entre el rector de la IED La Aurora, CM y las docentes en formación, Karoline Díaz y Karen González, de la Licenciatura educación especial, quienes están realizando su práctica pedagógica en articulación con su trabajo de grado; esta revisión y análisis del documento institucional PEI tenía como propósito, un ejercicio de contextualización e identificación de aspectos importantes en la práctica docente de la institución, pero además un ejercicio de reflexión y retroalimentación a la nueva propuesta del PEI que se está realizando actualmente.

Para la revisión y análisis del documento se tuvo en cuenta como herramienta de recopilación, registro, la ficha temática, la cual se emplea como apoyo para la investigación.

FICHA TEMÁTICA

No Doc. 1	Título/Autor (APA):	Palabras Clave:
<p>Tema (categoría):</p> <p>El PEI se da en 2011 con su primera construcción, la cual tuvo contemplada lo establecido por la Ley 115 de 1994, este tiene por nombre “Destello de calidad Auroriana compromiso de todos”.</p> <p>“Artículo 7°: El proyecto educativo institucional tendrá un plan operativo que será revisado periódicamente y se constituirá en un punto de referencia para la evaluación institucional”. pág. 03</p> <p>“Artículo 8°: El proyecto educativo institucional no será un documento empastado sino por el contrario será abierto a toda la comunidad para que sea revisado permanentemente para hacer los respectivos ajustes y modificaciones que sean pertinentes para lograr los objetivos propuestos” pág. 03</p>		<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Referente con los artículos 7 y 8 surgen las siguientes preguntas:</p> <p>Art. 7 ¿En qué influye o ha influido el plan operativo para la evaluación institucional? ¿Hay algún reporte o documento que evidencie estas revisiones?</p> <p>Art 8. ¿Qué medios son utilizados para permitir el acceso y el acercamiento a los documentos institucionales de la IED La Aurora? En la nueva construcción del PEI ¿Qué herramientas son usadas para recoger las voces de los diferentes actores de la comunidad educativa? Como actores, los padres de familia en medio de lo establecido dentro del PEI juegan un papel importante y fundamental, no sólo porque en ellos se evidencia una problemática en la institución, ocasionada a la distancia con los procesos académicos. Respecto a lo anterior, en el PEI se mencionan algunos mecanismos de comunicación y divulgación de la información, que sería importante poner en juego como estrategia de participación de la comunidad educativa; no se puede desconocer que actualmente y tras la pandemia y confinamiento por el COVID 19 se utilizaron otras prácticas y estrategias de comunicación, lo cual sería importante</p>

<p>El PEI está integrado por cinco componentes: conceptual, directivo, administrativo, académico y social comunitario.</p> <p>Componente conceptual: En este se concibe el tipo de institución educativa, que se quiere construir, se tiene en cuenta las necesidades del contexto.</p> <p>“Cada población exige un tipo de institución. Cada uno tiene niveles de desarrollo, ritmos de aprendizajes y necesidades particulares que requieren metodologías, exigencias y relaciones diferentes” Pág. 07</p>	<p>no desprender del todo ya que esto podría permitir ubicarnos en otros espacios de aprovechamiento de las TIC.</p> <p>Como: magazines, por medio del WhatsApp enviar información relacionada a la institución, hacer carteleras o infografías digitales, ampliar espacios dentro de la institución de participación y expresión de los estudiantes</p> <p>El componente conceptual sitúa lo que se busca como Institución, se expresa la importancia de tener en cuenta el contexto, siendo este uno de los aspectos fundamentales para la construcción de la escuela, ya que es en este dónde es posible la reproducción social, el desarrollo cultural, el andamiaje histórico- cultural y demás aspectos que le dan sentido al territorio, permitiéndonos reconocer a sus individuos, las necesidades, las problemáticas, las realidades, los saberes.</p> <p>Cuando hablamos del contexto como parte fundamental para la construcción de la escuela, situamos al estudiante como el actor principal en el proceso, el cual permite evidenciar todos estos aspectos mencionados, por ello se hace hincapié en la importancia de reconocer este sujeto desde sus particularidades, intereses, dificultades, ritmos, saberes, experiencias y demás.</p> <p>El situar al estudiante como parte del contexto, como sujeto de participación, permite la construcción de la escuela.</p> <p>Dentro de este apartado se evidencia que se tienen bases conceptuales que impulsan en la institución la implementación de la educación inclusiva, sin embargo, por desconocimiento, se ha dificultado en la práctica.</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Marco referencial.</p> <p>En este encontramos que se sitúa en diferentes contextos y situaciones, como el macro contexto (el país) y el micro contexto (institución y municipio). sus problemáticas, necesidades y cómo estas se afectan directamente.</p> <p>“la población flotante entorpece el desarrollo sistemático de la educación.” Pág. 13</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Teniendo en cuenta el mundo actual, y cuando se habla dentro de la institución en el marco referencial de un micro y un macro contexto que aporta al desarrollo y a la forma de ser y estar en los diferentes espacios, a través de las problemáticas, las necesidades y otras, nos enmarca en varias realidades; en ese sentido dentro del marco referencial es necesario contemplar y actualizar el macro contexto situando hechos como: la pandemia y confinamiento por el COVID 19, la migración por crisis económicas y políticas; en cuanto a las situaciones del país es preciso abarcar la migración ya que a influido significativamente en las nuevas realidades.</p> <p>Estas problemáticas sociales han permitido situarnos en otro tipo de realidad, donde aspectos como la diversidad, la diferencia, la multiculturalidad, hacen parte de la cotidianidad en la escuela; La población flotante, no puede ser percibida dentro de las instituciones como una dificultad, debe ser atendida y cobijada bajo una educación de calidad, que permita el desarrollo de una nueva sociedad, esta debe ser una oportunidad que tiene la escuela para percibir el estudiante como parte fundamental del contexto y aportar desde sus diferentes conocimientos, permitiendo el cuestionamiento, las nuevas prácticas, la deconstrucción y la construcción.</p> <p>La población flotante nos hará cuestionarnos de nuestro quehacer docente y permitirá de diferentes formas cuestionar la figura del estudiante, pero además de la educación inclusiva, ya que nos plantea otro tipo de población al cual, por medio de</p>

	<p>sus características, individualidades, necesidades, se debe por medio de adaptaciones, ajustes, currículo flexible y demás brindar una educación de calidad.</p>
<p>Tema (categoría): Descripción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El cambio de actitud pedagógica en los docentes <p>“La problemática de la educación en La Calera, presenta las mismas características que en el resto del país. El alumno recibe una serie de conocimientos en el mayor parte aprendido, donde el maestro tiene el mayor grado de responsabilidad por su falta de interés, por su escasa preparación, por la falta de actualización y los pocos recursos con los que cuenta, lo que no beneficia a los estudiantes que no saben para que aprendió, ni para que le sirven” Pág. 14</p> <p>“Los padres de familia descargan su responsabilidad en la Institución, lo incorporan al plantel por tradición, sin ver las consecuencias, sin participar plenamente en este compromiso, lo que induce al estudiante a ser irresponsable, desinteresado y desconocedor de lo que va aprender, ni para qué sirve. Lo anterior, hace que sea indispensable el cambio en todos los niveles para lograr un mejor país” Pág. 14</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>En el proceso de construir un cambio por medio de la institución, que permita la transformación social, se hace relevante el hecho de que se cuestione desde la academia la importancia de un cambio de actitud por parte de la planta docente, esto ya que como sujetos y como docentes, debemos emplear en nuestras prácticas la deconstrucción, la autocrítica, la reflexión del quehacer, como mencionaba Freire “Los maestros necesitan reconocerse a sí mismos en sus actitudes, sus sentimientos y en sus capacidades de relacionamiento con los demás. El conocimiento disciplinar o que le compete académicamente al docente cobra sentido por unas actitudes y unas habilidades que han de advertirse y reconocerse” en concordancia con el autor, el cuestionarse en la práctica, permite construir esas nuevas realidades y aportar significativamente al contenido académico, en cuanto a forma, estructura, estrategias y metodologías.</p> <p>En este apartado se encuentra una inconsistencia en forma, no se comprende con claridad en una primera lectura, sin embargo, se logra percibir que la falta de ciertos recursos y aspectos importantes del quehacer docente no permiten en los estudiantes interiorizar saberes desde un ser y hacer para la vida.</p> <p>Se reconoce en la institución que una de las problemáticas más visibles es la falta de acompañamiento y compromiso por parte de los padres de familia en los procesos académicos y en los procesos de participación de la escuela, lo cual tiene como consecuencia procesos desarticulados, incompletos, que se contemple la escuela como única garante y responsable de la educación de los niños, niñas y jóvenes de la institución, desconociendo el propósito, objetivos, metodologías, realidades que se utilizan actualmente dentro del aula, haciendo el padre de familia un espectador de estos procesos y no una figura importante que puede permitir la construcción y un desempeño adecuado.</p> <p>estrategias como la escuela de padres, donde el eje principal sea el bienestar y la educación de los estudiantes, como un lugar de construcción colectiva, de contenidos, de preguntas, cuestionamientos, también la comunicación frecuente con ellos por diferentes vías, los encuentros no solo para temas académicos podrían permitir dar solución a esta problemática.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior surgieron las siguientes preguntas, referente a las problemáticas que se exponen en el apartado y también teniendo en cuenta las últimas modificaciones y actualizaciones del PEI.</p> <p>¿Qué propuestas se han contemplado en aras del mejoramiento a esas dificultades que se ven reflejadas desde el quehacer docente?</p> <p>Desde el proceso de matrícula en la institución ¿Qué rol y compromisos, la Institución plantea a los padres de familia dentro de los procesos académicos?</p>
<p>Tema (categoría):</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p>

<p>Historia del colegio</p> <p>Según el recorrido por la historia de la Institución, en el año 2013, se inicia el proceso de certificación de los ciclos lectivos de educación para adultos, en el cual se encuentra importante resaltar.</p> <p>“1. Hacer un replanteamiento total del enfoque educativo y del modelo curricular que propicie el mejoramiento de la calidad de vida personal y colectiva de los usuarios. 2. Preparar una oferta curricular (Plan y Programas de Estudio) abierta y flexible, por medio de unidades integradas de aprendizaje, que puedan ser fácilmente adaptables a problemas, necesidades y expectativas concretas del educando 3. Desarrollar los contenidos por áreas integradas de acuerdo con los intereses del estudiante. 4. Propiciar el desarrollo de una práctica educativa activa; centrada en el educando como el actor principal y en el docente como orientador del proceso. 5. Elaborar planes y programas de estudio, en el marco de un modelo integrador que refleje una estrecha relación entre contenidos y vida cotidiana. 6. Integrar contenidos teóricos y prácticos en los cuales se posibilite el aprendizaje de un oficio acompañado de la formación académica necesaria. 7. Fortalecer la actitud crítica-constructiva, el análisis y la participación en la resolución de los problemas más significativos de la persona adulta, la familia, la comunidad y el trabajo. 8. Aplicar técnicas didácticas participativas y dinámicas que respondan a los intereses de la persona adulta. 9. Fomentar una participación del adulto en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. 10. Propiciar la formación integral de la persona adulta en el marco de la educación permanente, por medio de la puesta en práctica de oportunidades y metodologías apropiadas. 11. Promover proyectos que permitan acercar la práctica educativa a las necesidades e intereses de los educandos y la comunidad. 12. Apuntar a la evaluación integral de todos los factores (psicomotores, socioafectivos y cognitivos) intervinientes en el desarrollo del proceso de aprendizaje y no sólo de la mediación de conocimientos. 13. Elaborar un nuevo reglamento de evaluación que responda a las características de la persona adulta” Pág. 21</p>	<p>Se evidencia en este apartado específicamente, que en el año 2013 cuando se inicia el proceso de la educación para jóvenes y adultos por ciclos lectivos, como una educación informal, se concibe actualmente como una educación otra y posterior a esto se hace relación con la educación inclusiva, en la cual como allí mismo se plantea, se hace un replanteamiento en el enfoque educativo y el modelo curricular, en cuanto a su plan y programa, el cual se propone sea flexible, abierto, adaptable a las necesidades, individualidades del estudiante, donde se reconoce al estudiante como un sujeto de derechos, que dentro de sus características propias individuales y colectivas construye una identidad, intereses, experiencias, relevantes para el abordaje en el aula.</p> <p>El reconocer la educación como un proceso de construcción y deconstrucción, en el cual los estudiantes son partícipes activos, que tienen una relación bidireccional con el docente, donde todos construyen, aportan, desde sus conocimientos, características y experiencia aporta a la institución y a la práctica docente una visión distinta del contexto, ya que permite vincular las realidades de este al aula, tratando aquí las problemáticas de la vida cotidiana; estos aspectos permiten generar en el docente una reflexión constante respecto a su quehacer y forma de relacionarse con estos contextos y los sujetos.</p> <p>El aplicar en el aula de clase, didácticas que permitan según las diferencias y diversidades de los estudiantes relacionarse con el mundo y entorno que los rodea y del cual son partícipes, se requiere también la relación estrecha con los procesos académicos, con el fin de fomentar la participación y permitir plantearse objetivos claros acerca de su proyección de vida.</p> <p>creemos pertinente que estos puntos mencionados y especificados en el apartado, que se utilizan para definir en este momento, la educación para jóvenes y adultos por ciclos, son pertinentes como una base conceptual, de lo que busca la educación inclusiva, en cuanto a que permite reflexionar en la práctica docente y cómo por medio de la implementación se logra una transformación.</p> <p>La inclusiva parte del interés por todos los estudiantes, con un énfasis en aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas.</p>
<p>Tema (categoría): Fundamentos psicológicos 1. Psicología del desarrollo “en las diversas características de su actuar motriz, intelectual, social y afectivo. pensamos que las expresiones físicas y sociales pueden facilitar u obstaculizar las condiciones internas del desarrollo individual” Pág. 38</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Cuando se habla de la psicología del desarrollo, como la diversidad de características de los individuos, las cuales permiten estar en el mundo, estas son vistas como los aspectos que van a afectar, ya sea positiva o negativamente su desarrollo en la vida social.</p> <p>Esto nos sitúa en la educación inclusiva desde un enfoque social, que nos habla de las barreras sociales para el desenvolvimiento del sujeto, lo cual enriquecerá los aprendizajes o por el contrario los limitará.</p> <p>Los sujetos como construcción social dependen del contexto en el que interactúan y se desenvuelven, ya que estos son permeados por la historia, la cultura y las prácticas que allí se llevan a cabo, en este sentido los estudiantes generan en la Institución, por medio de sus individualidades, procesos distintos de</p>

<p>1. Psicología del aprendizaje “Consideramos el aprendizaje como un proceso desencadenado de cambios relativamente permanentes en la conducta, en el conocimiento o en las capacidades, resultante de la experiencia con el medio, dicho cambio depende en cierto grado de las condiciones internas del sujeto que aprende”. Pág. 38</p>	<p>aprendizaje influidos por las experiencias que hacen que los procesos sean heterogéneos.</p> <p>Si se tiene en cuenta que estos fundamentos sustentan gran parte del PEI, podríamos afirmar que se considera a el estudiante como una construcción, un sujeto de derechos y de individualidades, donde se hace una reflexión frente a la concepción del estudiante, a la intención del docente dentro de la institución y las prácticas que allí se llevan a cabo.</p>
<p>Tema (categoría): Fundamentos pedagógicos:</p> <p>“Se hace necesaria la selección de contenidos mínimos y básicos ajustados a las necesidades y expectativas del entorno social con diversidad de recursos pedagógicos, didácticos, locales y regionales que nos permiten alcanzar los logros propuestos, inspirados en el vínculo educación- comunidad, postulamos aquí que la verdadera reforma educativa solo es posible provocando cambios en el quehacer pedagógico de los docentes cuando ejecuten empírica y racionalmente el proceso enseñanza- aprendizaje, ya que el cambio no se realiza solamente con nuevos programas, contenidos actualizados, nuevas ayudas y materiales didácticos, sino fundamentalmente con la realización práctica de una forma de enseñar y nueva forma de aprender. Pág. 40</p> <p>“modelos de aprendizaje para adultos, el currículo se centra en una respuesta oportuna y adecuada a sus demandas, orienta y condiciona de modo particular, el tipo de educación que se les brinda respeta en la práctica educativa el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes. Pág. 41</p> <p>“En esa perspectiva, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas se convierte en una alternativa mediante la cual se conjugan el ambiente natural y cultural, con las características propias de la persona. Este enfoque parte de que, en el proceso de construcción del conocimiento, la persona se integra en el proceso educativo con su propia manera de sentir, conocer, entender, interpretar y transformar su realidad. En el proceso educativo, intercambia dichos saberes con los otros sujetos que participan en el proceso, incluido el docente. Dicho intercambio, se constituye en un auténtico proceso de comunicación, surge la creación y recreación de los conocimientos, la interiorización de actitudes, el desarrollo de destrezas y la clarificación de valores que contribuirán en el mejoramiento de su calidad de vida, al proveer de un mejor desempeño en la convivencia social y el logro de metas de realización personal”. Pág. 41</p> <p>“Para facilitar la mediación pedagógica, esta propuesta orienta la elaboración de recursos didácticos centrados en el aprendizaje, que incorporen didácticas activas y asuman el enfoque constructivista.” Pág. 42</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Teniendo en cuenta el apartado, se evidencia claridad frente a la importancia de generar propuestas basadas en pedagogías alternativas que se adapten a las necesidades y características propias del sujeto teniendo en cuenta el ambiente y entorno en donde se desarrolla como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>La realización de contenidos que sean ajustados a las necesidades y las diversas características de los sujetos según se contempla en el Decreto 1421 de 2017: 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. Es decir, se busca por medio de las prácticas que se llevan a cabo dentro del aula, una transformación institucional.</p> <p>Esto significa entender y comprender la diversidad de los estudiantes, sus intereses, motivaciones, contextos y sincronizar esa realidad, para generar un cambio donde no sea enfocado solamente desde la necesidad de hacer ajustes o modificaciones, sino romper, eliminar barreras y establecer otras rutas de trabajo que tenga en cuenta a todos los estudiantes, ofreciendo así una educación de calidad y garantizando el cumplimiento de sus derechos.</p> <p>Este apartado, tiene implícitos aspectos importantes de la educación inclusiva, pese a la importancia que se le da el reconocimiento del sujeto para una propuesta de modelo de aprendizaje y enseñanza.</p> <p>Como sugerencia, se recomienda leer, comprender e implementar, el decreto 1421, para así mismo poder articularlo, no solo desde la educación que se propone para los jóvenes y los adultos, sino para la institución en general, ya que estos párrafos permiten interpretar que existe una base conceptual, respecto a la educación inclusiva y los procesos que allí emergen.</p> <p>En el documento, específicamente en este párrafo, no queda claro si se habla de estas didácticas y el enfoque constructivista como mediación pedagógica para el programa exclusivamente o para la institución en general.</p> <p>En el caso de ser exclusivamente para el programa de educación de jóvenes y adultos ¿Por qué se piensa en las didácticas activas y el enfoque constructivista para esta población? ¿De qué manera aportan estos en el desarrollo del proceso?</p>

<p>Tema (categoría):</p> <p>Fundamentos antropológicos</p> <p>Integración para dar sentido y flexibilidad a todos los procesos administrativos y pedagógicos escolares con el fin de superar las dificultades, reconocer y respetar las diferencias individuales tanto de comportamiento como de aprendizaje”. Pág. 44</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Esta cita fue tomada como parte de una definición generada por la comunidad educativa con el fin de dar sentido y unidad al PEI, a partir de lo anterior se entiende la importancia de desarrollar una articulación y flexibilidad de todos los procesos que se van dando desde un ámbito pedagógico y administrativo, de esta manera se evidencia la intención en pro de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje respetando las características del estudiante, sus diversas formas de ser y estar en la Institución.</p> <p>Es importante partir de las intenciones que se han construido de manera colectiva para mejorar y superar las dificultades que se van presentando cotidianamente, con el fin de construir y proyectar un trabajo transversal que beneficie a los estudiantes y la calidad educativa que allí se pretende brindar para todos.</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Fundamento axiológico</p> <p>“El estudiante es constructor de conocimientos, entonces el educador no puede tener la función de consignar verdades en la cabeza del estudiante. El educador adquiere el compromiso de participar en un proceso formativo en los que ambos interactúan y se desenvuelven frente a la verdad, asumiendo como cualidades propias de la justicia, la veracidad y el entendimiento. Esto nos ubica en un nivel en el cual debemos: conocer el estado evolutivo de los estudiantes, sin descuidar el conocimiento previo que posee el cual produce a menudo, grandes interferencias en la comunicación profesor- estudiante y sobre todo reconocer su contexto cultural y familiar”. Pág. 45</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Los procesos de enseñanza y aprendizaje, no son solamente un proceso de transmisión y acumulación de contenidos, donde existen dos sujetos, uno que brinda y deposita información y el otro (estudiantes) que memoriza y retiene la misma, son sujetos activos, que participan en sus procesos de aprendizaje, que tienen características que permiten estar y desarrollarse en estos espacios, pero además de esto el docente, tiene una responsabilidad importante, como menciona Vygotsky (1997) El docente debe tomar en consideración que el aprendizaje tiene lugar en contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado, este compromiso adquirido por el docente permite dentro del contexto un reconocimiento.</p> <p>El reconocimiento de estas características nos ubica en un proceso de enseñanza donde influyen varios aspectos que el estudiante trae consigo y poder evidenciar el avance, la evolución, pero en este caso no solo del sujeto, sino de los entornos.</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Fundamentos axiológicos (Modelo praxeológico)</p> <p>“Este es de formación integral que completa tres vértices esenciales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La formación específica a través de competencias básicas en las áreas fundamentales del conocimiento y laborales. ● La formación humana a través de desarrollo humano que busque equilibrio entre la formación académica y el proyecto de vida personal y la formación social, a través de la adquisición y práctica de las competencias ciudadanas” 45 	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>En el párrafo se habla de tres vértices, los cuales son esenciales para la formación integral de los sujetos, sin embargo, solo se contemplan dos, los cuales corresponden a formación específica y formación humana, ¿Cuál o dónde podemos ubicar el tercer vértice?</p> <p>En este párrafo como hecho relevante resaltamos la importancia de hablar de una educación no solo desde lo académico, sino una educación que se preocupa, cuestiona y reflexiona por la vida después de la institución, por la vida para la sociedad, donde se emplean prácticas sociales y ciudadanas.</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Metas institucionales</p> <p>“Que se evidencie un proceso sistemático del seguimiento y evaluación de la gestión a través de metas e indicadores acordados y conocidos por la comunidad.” Pág. 53</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>A través de este párrafo, surgen preguntas relacionadas a ¿Cómo se ha evidenciado el proceso de seguimiento y evaluación de la gestión? ¿Qué aportes</p>

	<p>brindó este seguimiento para la nueva creación del PEI? ¿Cuál es la participación que la comunidad tiene en los indicadores y metas?</p> <p>haciendo una relación con los mecanismos de control y otros apartados que se mencionan en lo largo del PEI, se hace como recomendación o sugerencia utilizar los mecanismos de comunicación y divulgación, para que la comunidad educativa haga parte no solo del seguimiento, sino del proceso y se involucren con los procesos de la institución y de los estudiantes.</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Mecanismos de comunicación “Sistema de comunicación: La institución utiliza diferentes medios de comunicación (reuniones, talleres, boletines informativos, internet, etc.), para informar, actualizar y motivar a los diferentes miembros de la comunidad educativa en el proceso de mejoramiento institucional”. Pág. 54</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Estos mecanismos de comunicación como lo hemos visto en otros apartados de este documento son fundamentales para lograr un acercamiento a la comunidad educativa, desde diferentes puntos de vista.</p> <p>Estos mecanismos podrían ser una estrategia por medio de la cual se haga un acercamiento, se den posibles respuestas a problemáticas y se cambien las realidades de la institución.</p> <p>Como sugerencia, estos espacios que permiten la participación podrían buscar que los estudiantes se expresen, tengan una relación más estrecha con los procesos y los docentes y aprendan de otros temas.</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Componente II Gestión académica (proceso I diseño curricular)</p> <p>“Enfoque metodológico: Las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de todas las áreas y sedes desarrollarán un enfoque metodológico común en cuanto a métodos de enseñanzas, relación pedagógica y usos de recursos. Aceptamos a todos los docentes que en estos momentos manejamos un enfoque metodológico basado en la mezcla de concepciones pedagógicas de la educación tradicional, escuela nueva, escuela activa, constructivismo, inteligencias múltiples y competencias. Se trabajarán jornadas pedagógicas para intercambiar experiencias pedagógicas significativas para enriquecer nuestro trabajo académico en el aula y trazar estrategias para mejorar”. Pág. 59</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>El apartado muestra un panorama acerca de la libertad y colectividad a la hora de asumir metodologías y enfoques que de cierta manera son transversales unas con otras, es importante resaltar que los docentes según el apartado, son quienes se encargan de concertar y acordar unos métodos y enfoques en relación con las prácticas y recursos pedagógicos adecuados para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Institución, también articulan varios o una mezcla como se menciona de concepciones pedagógicas de lo cual surgen las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué estrategias se llevan a cabo para realizar jornadas pedagógicas? ¿Con qué frecuencia se generan las jornadas? ¿Cómo se evidencia lo dialogado y construido por los docentes?</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Proceso II Seguimiento académico “Apoyo pedagógico: La institución cuenta con políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, para buscar sus causas, establecer estrategias y programas de apoyo pedagógico, tanto interno como externo que nos permiten realizar acciones correctivas, hasta donde lo permitan nuestros conocimientos y experiencias pedagógicas”. Pág. 61</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Dentro de la estructura de lo que se ha abordado en el documento, encontramos este como el primer apartado en donde se hace mención sobre un apoyo pedagógico, estrategias y programas que permitan realizar acciones “correctivas”</p> <p>¿Qué mecanismos se han generado y aplicado para el apoyo pedagógico?</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Componente IV Gestión de la comunidad (proceso III: PERMANENCIA E INCLUSIÓN)</p> <p>“ASPECTO 1: Atención a población con necesidades especiales: La institución establece políticas educativas para las poblaciones con necesidades especiales de su</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Como sugerencia se recomienda leer, aplicar e implementar, teórica y prácticamente las políticas públicas de discapacidad, permitiendo actualizar algunos aspectos importantes, como, por ejemplo, los términos usados, lo cual permite</p>

<p>entorno y diseña planes de trabajo pedagógico en todas las sedes y niveles para establecer programas de atención en concordancia con el PEI y la normatividad vigente: (Resolución 2565 Octubre 24 de 2003). De la misma busca apoyo en la Secretaría de Educación Municipal y Departamental, para diseñar un modelo pedagógico adecuado para este tipo de población especial y de acuerdo con la capacidad institucional". Pág. 67</p>	<p>ubicarnos en un nuevo paradigma y forma de percibir la educación inclusiva y de igual forma entender la discapacidad. Estos planes de trabajo pedagógico que se mencionan pueden articularse con la creación e implementación del comité de inclusión que se encuentra en construcción</p>
<p>Tema (categoría): ANEXO 1 MODELO PEDAGÓGICO I.E.D LA AURORA</p> <p>Introducción "El modelo pedagógico que se escribe a continuación está enmarcado dentro de los lineamientos del humanismo, a partir de los principios del constructivismo como paradigma en la educación, y como principio que fundamenta el modelo pedagógico, a partir del enfoque socio cognitivo." Pág. 86</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Entendemos por la lectura que se hace del PEI que este modelo pedagógico de la mano al enfoque pedagógico fue una construcción que realizan los docentes, teniendo en cuenta su práctica, quehacer y las dinámicas que se dan dentro de la institución, sin embargo, en medio del documento, no queda claro porque se establece dentro de muchos apartados el modelo y el enfoque. ¿Qué enfoque y modelo es el que realmente rige dentro de la institución, teniendo en cuenta las características particulares del contexto y la comunidad educativa?</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Imagen "La Zona de Desarrollo Próximo es elegida como el modelo pedagógico a seguir, porque vincula el trabajo del docente con la construcción de conocimiento por parte del estudiante, y el desarrollo de habilidades dentro del aula de clase, para la resolución de problemas que lo afectan como sujeto y como comunidad." Pág. 87</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Al igual que en el apartado anterior, se habla de un modelo pedagógico, que es implementado por el trabajo realizado en la institución y los objetivos que se pretenden alcanzar, sin embargo, no queda claro cuál en sí es el modelo que rige</p> <p>Sugerencia, establecer solo un modelo y enfoque pedagógico ya que es este el que permite en los docentes y en la institución tener claridad del trabajo a realizar</p>
<p>Tema (categoría): Características y desarrollo de los sujetos - docentes.</p> <p>Aspecto Procedimental "Como sujeto encargado de la dirección y realización del trabajo en el aula, el docente debe desarrollar, planear, elaborar y desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas, tendientes a la transformación conceptual, mediada por la experiencia, la reflexión y la acción, para la re - construcción del conocimiento inicial y su reconstrucción conceptual. para establecer una estructura conceptual y metodológica acorde con las necesidades de cada grupo social o población con la cual se desarrolla la propuesta educativa". Pág. 95</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Este apartado sitúa el rol del docente, como sujeto activo y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, basado en un ser y deber ser como docente, sin embargo es importante resaltar que este se hace a través de la reflexión misma y constante que debe plantearse conforme lleva a cabo su práctica, pues esta le va a brindar aportes significativos para la construcción de estrategias y contenidos teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes, aunque se percibe que lo hace de manera general y grupal tiene la intención de desarrollar sus propuestas con base en y para sus estudiantes que también forman parte de la acción y del quehacer docente.</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Enfoque del área "El enfoque metodológico del área contiene un currículo flexible donde las disciplinas se conjugan a través de ejes temáticos de acuerdo a los problemas de investigación que se plantean, donde se integra el conocimiento de las diversas disciplinas. Partimos de el plan de estudios es un ambiente que propicia espacios de construcción del conocimiento, y crea puentes entre lo que se planea en el currículo, en términos de competencias básicas y ciudadanas en las diversas áreas del conocimiento y los intereses, expectativas y necesidades del estudiante, de los cuales se desprende el plan de aula. Propiciamos un ambiente didáctico y de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias para la vida y aprendizajes significativos que se puedan materializar en acciones emprendedoras.</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>En este apartado nuevamente se evidencian las intenciones y la importancia de pensarse primero en el estudiante y las posibilidades que brinda la institución para que se puedan construir saberes y conocimientos colectivos a través de las experiencias, y a través de un trabajo guiado y mediado por el docente y las estrategias que él genera y aplica en el aula.</p> <p>Como parte fundamental lo que plantea la institución se tiene en cuenta la identificación de unos intereses, unas necesidades y expectativas de los estudiantes frente a sus procesos de enseñanza y aprendizaje lo cual motiva y propicia espacios significativos y enriquecidos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes. - Planeación de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje que fortalezcan las competencias básicas y ciudadanas y logren desarrollar de manera explícita las actitudes emprendedoras. - Comunicación efectiva con los estudiantes para retroalimentar el proceso y realizar los ajustes necesarios". Pág. 107 	
<p>Tema (categoría): Políticas educativas</p> <p style="text-align: center;">METAS EDUCATIVAS AL 2021 “LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA LA GENERACIÓN DE LOS BICENTENARIOS”</p> <p>“2. Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.</p> <p>5. Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas”. Pág.108</p> <p style="text-align: center;">“Políticas nacionales y regionales”. Pág. 109</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Actualizar las políticas con las cuales se referencian las metas educativas, se recomienda, la ley 115 de 1994, ley 1145 del 2017, ley 1618 de 2013, decreto 366 de 2009, decreto 2107 del 2016, ley 1346 de 2009, decreto 2011 del 2017 y decreto 1421 del 2017.</p> <p>Agregar el trabajo realizado por el comité de inclusión lo que se ha venido adelantando, pero además un proceso más estructural, del cómo y por medio de que se logrará, implementando lo que conocemos como educación inclusiva, el impacto de este en la institución y la población.</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Lineamiento generales áreas/ asignaturas</p> <p>“Pluralismo e inclusión: Incorpora los saberes de las personas reconociendo la diversidad de los grupos poblacionales, su cosmovisión y cultura. Se enmarca en el enfoque de derechos, las políticas de equidad de género y educación inclusiva. Potencia la participación de la comunidad educativa, escucha e integra los aportes de distintos sectores sociales y de los sectores económicos como el productivo, financiero, cooperativo y de servicios” Pág. 111</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>En los lineamientos generales, encontramos que el pluralismo e inclusión se abarca no solo desde la discapacidad sino desde la diferencia y la diversidad en los sujetos, donde las características, gustos, intereses y demás se hacen importantes para la implementación de la educación inclusiva dentro de la institución, desde un enfoque social.</p> <p>por medio de la articulación de las políticas públicas de discapacidad y la actualización de los procesos estos apartados serían valiosos, ya que aportarían a la construcción.</p>
<p>Tema (categoría):</p> <p>Competencias por áreas/ asignaturas Ciudadanas</p> <p>“Favorecen el desarrollo integral de personas con claro sentido de ciudadanía, capaces de participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática para resolver conflictos en forma pacífica y respetar la diversidad humana.</p> <p>3. reconocer y respetar la diversidad y mantener una actitud crítica frente a la discriminación y exclusión”. Pág. 113</p>	<p>Comentarios, relaciones, ideas, preguntas para el proyecto:</p> <p>Este apartado se hace fundamental, ya que permite en las docentes en formación tener o establecer una posible ruta, donde el espacio que corresponde al área ciudadanía, el cual se preocupa por el desarrollo de los estudiantes, su responsabilidad con el otro, donde valores como el respeto a la diversidad y la diferencia juegan un papel importante.</p> <p>basado en ello y teniendo en cuenta el trabajo que se quiere realizar dentro de la institución en los procesos de inclusión, surge la pregunta ¿este espacio se podría utilizar por las docentes en formación, como un espacio para la implementación de su propuesta?</p>

Observaciones:

Las sugerencias, comentarios o preguntas, que se realizaron a lo largo del documento no tienen en ningún momento la intención de cuestionar las prácticas de la institución, tampoco de hacer una crítica negativa, por lo contrario, este documento lo único que pretende es hacer una retroalimentación que permita en la nueva construcción del PEI tener en cuenta factores o aspectos que favorezcan diferente perspectiva.

El ejercicio de leer, analizar y reflexionar respecto al PEI aporta a nuestra práctica pedagógica la construcción y proyección de propuestas y estrategias que se articulen con las expectativas y dinámicas que se expresan y plantean dentro del documento

Las siguientes observaciones se realizan en cuanto a forma y estructura del documento, es por ello que, se hace la sugerencia de realizar citas adecuadamente de los autores consultados, que permitieron la construcción del documento, ya que a lo largo de este no se encuentran citas que referencian de donde se tomó la información, de igual forma no se tiene claridad sobre las fechas de las últimas modificaciones del documento, no hay información concreta o clara respecto a información, como por ejemplo: enfoque o modelo pedagógico, por último pareciera que hay cortes de diferentes documentos o textos fundamentando el PEI, esto por su forma escritural, en algunos lugares nos hablan de estudiantes, alumnos, educandos, estas palabras permiten situarnos en algunos autores y diferentes teorías que le aportan a la educación.

recomendamos como herramienta que permite evidenciar las actualizaciones o modificaciones del documento, la siguiente tabla, tomada del PEI del colegio El Minuto De Dios Ciudad Verde.

CONTROL DE CAMBIOS

VERSIÓN	CAMBIOS EFECTUADOS	FECHA DE VERSIÓN DEL NUEVO DOCUMENTO
2	Se realizó la revisión para verificar la coherencia y cumplimiento de los requerimientos legales.	10 de febrero de 2019
3	En el capítulo II de contexto institucional se incluyen los cambios implementados para el 2020	10 de febrero de 2020
3	En el capítulo IV se modelo y estrategia pedagógica Minuto de Dios en el numeral 4.2 las imágenes de contexto por grado porque ahora se definen los contextos en áreas para no repetir.	10 de febrero de 2020
3	En el capítulo V organización de los planes de estudio en el numeral 5.3 de plan de estudios se crea el área de competencias para la ciudadanía global que la conforman las asignaturas de desarrollo de pensamiento de 6° a 9° y Profundización en 10° y 11°.	10 de febrero de 2020
4	En el capítulo IV se incluyen los esquemas que enriquecen la estrategia metodológica y de planeación implementadas para dar respuesta al aprendizaje en casa y la alternancia para el 2021	20 de febrero de 2021
4	En el capítulo IV se incluye el esquema de las aulas virtuales en classromm.	20 de febrero de 2021
4	En el capítulo V organización del plan de estudios en el numeral 5.3 se muestran los cambios aplicados a la luz de los ajustes en la estrategia metodológica incorporando las competencias ciudadanas de jardín a once.	20 de febrero de 2021

Bibliografía

- Colegio minuto de Dios, Ciudad verde. (2021) Proyecto Educativo Institucional.
Tomado del Link. <http://www.colegiosminutodedios.edu.co/el-minuto-de-dios/documentos/documentos-institucionales>

Anexo D. Formato de valoración pedagógica

VALORACIÓN INICIAL / EDUCACIÓN ESPECIAL							
				Licenciatura en educación especial			
1. INFORMACIÓN DE LA INSTITUCIÓN				2. INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE			
FECHA:				NOMBRE COMPLETO:			
DOCENTE:				NOMBRE DEL ACUDIENTE:			
TELÉFONOS:				DIRECCIÓN			
CORREO:				TELÉFONOS			
EVALUACIÓN APLICADA:				CORREO			
3. CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE							
<p>Descripción amplia. Historia de vida, contexto, gustos, intereses, motivaciones, habilidades y capacidades (comunicativas, afectivas y/o emocionales)</p>							
4. DISPOSITIVOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE							
ATENCIÓN	Escriba los tipos de atención. Especifique cuáles y a que hace referencia, ejemplos; si mantiene atención frente a estímulos del medio que lo rodea, si logra sostener la atención en actividades dirigidas, inicia, mantiene o finaliza.						
MEMORIA	Registre todos lo relacionado con el almacenamiento de la información. Por ejemplo; si reconoce datos personales, evoca situaciones del pasado, objetos y pertenencias propios, familiares. Memoria inmediata, reciente y remota.						
SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES	Escriba el desarrollo y la ejecución de las actividades, si logra cumplir una instrucción o dos a la vez con comandos verbales o esquemas y dibujos, si requiere apoyo para la ejecución de estas. Si comprende órdenes de tipo verbal o no verbal.						
5. DISPOSITIVOS PERCEPTUALES							
VISUAL	Registre si reacciona frente a estímulos visuales, si hace contacto visual, observa objetos con detenimiento. Seguimiento (ojo/ mano/ piano horizontal/ vertical/ circular) observa y discrimina objetos con precisión, reconoce siluetas.						
TÁCTIL	Registre si reacciona a estímulos cuando explora objetos con sus manos, si tolera texturas y las identifica, si le agrada juegos de contacto, escriba si diferencia temperaturas según el ambiente en el que se encuentre.						
AUDITIVO	Registre si reacciona a estímulos auditivos, si discrimina fuentes sonoras; fuertes o suaves, si responde al llamado de su nombre y atiende. Identifique si el tono de voz es el adecuado.						

GUSTATIVO	Mencione si reacciona a los diferentes sabores, e identifica (dulce, salado, ácido). Si tiene preferencias alimenticias o desagrado de los mismos.
OLFATIVO	Registre si responde a estímulos de diferentes olores, si muestra o refiere desagrado o preferencias.
6. DISPOSITIVOS ACADÉMICOS	
LECTURA	Escriba si el usuario posee lectura, pronunciación adecuada o si por el contrario requiere apoyo, como hace la descripción de imágenes sencillas nominando los objetos/ sujetos, si infiere narraciones cortas reales o fantásticas.
LECTO-ESCRITURA	Registre lo observado, si hay trazos libres, realiza manejo de límites de la hoja, el renglón, copia letras o palabras con modelo o dictado, si hace lectura y escritura espontánea, además de las imágenes, ejemplo: cuando el estudiante hace el dibujo de su familia de allí podemos recopilar bastante información. por otro lado, si maneja un buen contorno y colorea de manera adecuada.
PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	Se registran las nociones espaciales y simétricas, por ejemplo: si reconoce adentro - afuera, cerrar - abrir, ancho estrecho, lleno - vacío, deprisa - despacio. Nociones temporales: las fechas, día - noche, concepto de los meses del año. Reconoce figuras geométricas o no, logra hacer seriación, agrupación teniendo los en cuenta los criterios de la evaluación, Identifica los números, cantidades, billetes, da vueltas. Realiza operaciones matemáticas sin o con apoyo, además describir cuales utiliza el candidato.
CIENCIAS INTEGRADAS	Se registran aspectos relacionados con el reconocimiento de su cuerpo y su funcionalidad, (partes de la cara sus extremidades) de él y los demás. identifica sentimientos, emociones, gustos, proyecto de vida. Identifica las prendas de vestir. Hace uso de su cuerpo para la solución de problemas de la vida cotidiana ejemplo; amarrado de zapatos, abrocharse el pantalón, camisa, abrir o tapar objetos entre otros. Realiza diferenciación entre género, animales u objetos. Hace uso de los elementos materiales, uso del transporte público y reconocimiento de lugares.
7. FUNCIONES EJECUTIVAS DESDE LO PEDAGÓGICO	
Las funciones ejecutivas describen varias capacidades cognitivas de alto orden que controlan y regulan los comportamientos, emociones y cogniciones necesarios para alcanzar metas, resolver problemas, realizar acciones poco aprendidas o no rutinarias y dar respuestas adaptativas a situaciones novedosas o complejas.	
PLANIFICACIÓN	Es la capacidad de establecer objetivos, generar secuencias de acciones para conseguirlos y poder elegir entre los diferentes planes generados cuál es el más adecuado gracias a la anticipación de consecuencias. Ejemplo: Organiza, planifica y ejecuta tareas en un tiempo y espacio específico, priorizar y jerarquizar alguna información relevante, como tareas, no siempre sigue instrucciones, sin embargo, trata de tener establecido un paso a paso.
FLEXIBILIDAD COGNITIVA	La flexibilidad cognitiva se comprende como la capacidad que tiene el cerebro para adaptar nuestra conducta y pensamiento con facilidad a conceptos y situaciones cambiantes, novedosas e inesperadas. Ejemplo: En el estudiante se puede observar adaptación a las diferentes actividades y estrategias, mostrando agrado y disposición para realizarlas, se muestra tolerante ante los errores y cambios de planes que se le presentan, logra con facilidad ponerse en lugar del otro pensando de manera simultánea lo que escuchan, lo que ve y lo que significa para ella esa otra persona.
CONTROL INHIBITORIO	La inhibición o control inhibitorio podría definirse como la capacidad del ser humano para inhibir o controlar las respuestas impulsivas (o automáticas), y generar respuestas mediadas por la atención y el razonamiento, es decir, que la inhibición o control inhibitorio pone freno al comportamiento y detiene las reacciones automáticas inapropiadas, cambiándose por una respuesta más razonada y adaptada a la situación. Ejemplo: Se evidencia la facilidad que tiene para controlar sus impulsos ante el cambio de situaciones, siempre piensa antes de actuar, habla a partir de las emociones que siente de forma acertada sin dejarse llevar por conductas inadecuadas.
MEMORIA DE TRABAJO	Es la capacidad de mantener una información en la "cabeza" para poder utilizarla mientras realizamos otra tarea; La memoria de trabajo es un tipo de memoria a corto plazo. Este se evidencia en la integración de varia y diversa información, en la asociación que se logra hacer con información almacenada. Ejemplo: recordar los temas vistos en clases anteriores, sucesos que han acontecido durante la vida o las clases, recordar y asociar los temas antes vistos, recordar números de teléfono, la ubicación de algunos lugares en específico.
ANTICIPACIÓN	Capacidad de prever los resultados más probables y las consecuencias derivadas de acciones sin necesidad de llevar estas acciones a cabo.

8. HABILIDADES PRÁCTICAS	
ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA:	Tiene que ver con comer, vestirse, asearse y desplazarse
ACTIVIDADES INSTRUMENTALES DE LA VIDA DIARIA:	Preparación de comidas. limpieza del hogar, transporte, toma de medicación, manejo del dinero, uso del teléfono etc.
OBSERVACIONES	Otros aspectos observados

Anexo E. Formato de planeación pedagógica


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Espacio Académico:	Praxis x
Docente Asesor:	Diana Wilches
Docentes en Formación:	Karen González y Karoline Diaz
Nombre de la Institución	Sede Triunfo, grado cuarto
Fecha:	

Propuesta	
Actores y/o participantes	
Justificación	
Objetivos	

Momentos	
Descripción de la actividad	
Recursos	
Bibliografía	

Anexos:
Observaciones: