

Prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID

Ciudad Bolívar, en el proceso de inclusión escolar del año 2018

Autor:

Pilar Martínez Lizarazo

Asesora:

Myriam Adriana Arcila Cossio

Universidad Externado de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación

Línea de Investigación: Evaluación Educativa

Bogotá D.C., agosto de 2019



Universidad
Externado
de Colombia

Prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID

Ciudad Bolívar, en el proceso de inclusión escolar en el año 2018

Trabajo de grado para optar por el título de
Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación

Autor:

Pilar Martínez Lizarazo

Asesora:

Myriam Adriana Arcila Cossio

Universidad Externado de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Evaluación Educativa
Bogotá D.C., agosto de 2019

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que, de una u otra forma, me han ayudado a lo largo de estos cuatro semestres de realización de este trabajo. Mis sinceros agradecimientos a la decana de la facultad, la señora Cecilia Dimaté Rodríguez y a la coordinadora de la Maestría Alba Nury Martínez Barrera, por haberme dado la oportunidad de realizar esta tesis para optar el título de Magister en Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Les quiero agradecer por brindarme su confianza desde el principio, a pesar de mi falta de conocimiento frente al estudio de una Maestría, ellas me dieron la seguridad necesaria para emprender la realización de mi tesis. Gracias por haberme orientado a lo largo del camino, por dedicarme su tiempo y por compartir conmigo su sabiduría; gracias por ayudarme siempre en que lo he necesitado. Gracias decana y coordinadora, por encontrar las respuestas siempre ante toda la situación de enfermedad y conflicto académico que alguna vez viví en este periodo de formación, por el interés que me mostraron siempre, por hacerme seguir adelante, por decirme “puedes aplazar semestre y vuelve a comenzar” y “eres muy capaz y perseverante”.

Quiero también manifestar que, aunque tuve varios asesores en la construcción de esta tesis, el último semestre fue definitivo; GRACIAS profesora Myriam Adriana Arcila Cossio por haberme apoyado siempre, especialmente en mis momentos de duda, por esforzarse para que todo saliera bien, porque, aunque tuvo que darle mil vueltas a mi tesis, supo atender mis dudas y buscar soluciones, por crear un ambiente de trabajo agradable y por su calidad como persona.

Gracias a la Universidad Externado de Colombia, ya que en sus aulas encontré personas íntegras y grandes profesionales de la educación con excelente calidad humana.

He reservado para el final a mis padres Hernán y Fanny, a mi hermano Edwin Andrés y a mi hijo Andrés David, quienes potencian mi interés por el estudio, por mandarme a dormir por las noches que me trasnochaba, por ayudarme cuando empecé la universidad, por apoyarme y animarme para emprender la realización de la tesis y su compañía durante la realización de la misma. Por escuchar siempre mis problemas y hacerlos suyos. Por apoyarme en mis decisiones. Por quererme y hacer posible que los ame tanto. Esto habría sido imposible sin ellos. Y gracias a la última razón de seguir adelante en todo este proceso de formación profesional: mi bebe José Emiliano, naciste en el momento indicado y fuiste el motor más grande para finalizar esta tesis.

Mis más sinceros agradecimientos para todos.

Tabla de Contenido

Resumen Analítico en Educación – RAE.....	1
Introducción	1
Capítulo 1. Problema de Investigación	3
1.1. Planteamiento del Problema.....	3
1.2. Pregunta de Investigación	6
1.3. Objetivos	6
1.3.1. Objetivo general	6
1.3.2. Objetivos específicos.....	6
1.4. Antecedentes del problema	7
Capítulo 2. Marco de Referencia.....	14
2.1. Marco Teórico y conceptual.....	14
2.1.1. Categoría I. Prácticas Evaluativas	14
Evaluación del aprendizaje	15
2.1.2. Categoría II. Inclusión escolar.....	15
Integración y/o Inclusión	16
Inclusión escolar de estudiantes con discapacidad intelectual leve	20
Flexibilización curricular & Enfoque diferencial	22
2.1.3. Categoría III. Prácticas evaluativas inclusivas.....	26
Plan individual de ajustes razonables – PIAR	29
2.2. Marco normativo, legal y político	30
Capítulo 3. Diseño Metodológico.....	38
3.1. Enfoque de investigación	38
3.2. Tipo de investigación	38
3.3. Categorías de análisis	39
3.4. Población y muestra de la investigación	39
3.5. Instrumentos de investigación	40
3.5.1. Revisión documental.....	41
3.5.2. Entrevista	41
3.5.3. Ficha de observación de clase.....	41

3.5.4. Encuesta	42
3.6. Supuestos teóricos o anticipaciones de sentido	42
3.7. Validez y confiabilidad	43
3.8. Consideraciones éticas	43
Capítulo 4. Análisis y resultados	44
4.1. Descripción del proceso de recolección de la información	44
4.2. Hallazgos e interpretación	45
Categoría 1: Prácticas evaluativas	45
Categoría 2: Inclusión escolar	53
Categoría 3: Prácticas evaluativas inclusivas	58
4.3. Discusión de los resultados	60
4.4. Limitaciones del estudio.....	62
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.....	64
Referencias bibliográficas	70
Anexos	75
Anexo 1. Sistematización de Notas 2018.....	75
Anexo 2. PEI	76
Anexo 3. Formato entrevista semiestructurada docentes	77
Anexo 4. Ficha de observación de clase	78
Anexo 5. Encuestas estudiantes	79
Anexo 6. Consentimiento Informado	80
Anexo 7. Matriz de Análisis de datos	82
Anexo 8. Sistematización de las encuestas	85
Anexo 9. Explicación diferencial fracciones algebraicas.....	86
Anexo 10. Cuadernos	87
Anexo 11. Ejercicios matemáticos	88
Anexo 12. Formato Institucional Plan de Aula	89
Anexo 13 y 14 Ejercicios de flexibilización curricular desarrollados por los docentes	91
Anexo 15. Evaluación con enfoque diferencial	92
Anexo 16. Testimonios estudiantes.....	93
Anexo 17. Informe de evaluación escolar.....	94

Anexo 18. Ministerio de Educación Nacional - Instructivo para el Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR	95
---	----

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz Categorial	39
Tabla 2. Estudiantes Incluidos	40
Tabla 3. Ejemplo - Ficha de interpretación de datos de las prácticas evaluativas	46
Tabla 4. Proyecto Inclusivo del CEDID Ciudad Bolívar – Aspectos relevantes	54
Tabla 5. Análisis frente a postulados en el Manual de Convivencia del CEDID, en relación con el proceso de inclusión escolar.	55
Tabla 6. Análisis de la observación en clase.....	58
Tabla 7. Propuesta metodológica de evaluación proceso de inclusión escolar.....	66

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Ejemplo de Evaluación de prácticas naturalizadas.....	50
Ilustración 2. Resultados de la pregunta ¿Cuándo te enseña o te evalúa tu profesor de matemáticas, consideras que tiene en cuenta si tienes dificultades en el proceso de aprendizaje?	51

	Resumen Analítico en Educación – RAE
1. INFORMACIÓN GENERAL	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar, en el proceso de inclusión escolar del año 2018
Autor(a)	Claudia Pilar Martínez Lizarazo
Director	Myriam Adriana Arcila Cossio
Publicación	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Inclusión escolar - Currículo flexible – Discapacidad intelectual – Prácticas evaluativas.
2. DESCRIPCIÓN	
<p>El presente proyecto de investigación de enfoque cualitativo tuvo como objetivo caracterizar y analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de matemáticas de bachillerato con estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve en adelante (DIL), en un proceso de inclusión escolar del CEDID Ciudad Bolívar.</p>	
<p>Los principales hallazgos que se encontraron, de acuerdo con las categorías de análisis establecidas y objetivos específicos de la investigación, fueron:</p>	
<p><i>Categoría 1: Prácticas evaluativas</i></p>	
<p><i>Objetivo específico: Identificar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar.</i></p>	
<p>La información que arrojó el diligenciamiento de la ficha de observación de clase, permitió evidenciar que las prácticas evaluativas se pueden clasificar entre <i>prácticas evaluativas con énfasis en la inclusión</i> y <i>prácticas evaluativas naturalizadas</i>, de la primera se puede decir que, el 50% de los docentes observados dio cuenta de su implementación, en tanto dos docentes siempre tuvieron en cuenta la flexibilización curricular a la hora de diseñar estrategias tales como: ejercicios sencillos matemáticos, trabajos en grupo, juegos o exposiciones. Se encontró de manera general, que los docentes que planean sus prácticas evaluativas con énfasis en educación inclusiva plantean diferencias relevantes para el desarrollo de las actividades e instrumentos que les permite reconocer los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes.</p>	

En cuanto a las *prácticas evaluativas naturalizadas* se halló que el otro 50 % de los docentes (2 docentes) observados dieron cuenta de prácticas evaluativas en las que no se contempla la diferencia; es decir, dentro de sus planeaciones de clase no flexibilizan curricularmente su práctica evaluativa.

Categoría 2: Inclusión escolar

Objetivo específico: Caracterizar el proceso de inclusión escolar con estudiantes en condición de DIL, que se desarrolla en el CEDID Ciudad Bolívar

Es importante decir que, a la hora de comenzar la fase de recolección de la información para el presente estudio, se halló que ningún docente del área de matemáticas, tenía conocimiento del proyecto de inclusión escolar en la institución, ya que no existe un proyecto completo. Este aspecto puede ser una de las razones por las cuales los docentes no contemplan prácticas pedagógicas y evaluativas diferenciadas para la población que se integra.

Además de lo anterior, es importante decir que en la revisión documental se encontró que, en el SIE en el manual de convivencia y PEI, está establecido el proceso de evaluación diferenciada de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve, correspondiente a la flexibilización curricular. Para ello se encontró que en las entrevistas con los docentes: “El SIE del CEDID dice respetar la condición del estudiante, eso hago en mis clases a la hora de evaluar, respeto las DIL de los estudiantes para así realizar flexibilización curricular... Igual en el SIE está escrito, pero la verdad yo no entiendo lo de DIL con la evaluación, falta mayor explicación en estos aspectos... El Sistema Institucional de evaluación en inclusión escolar considera que la evaluación es un proceso permanente participativa, formativa, oportuna, pertinente, intencional y con flexibilización curricular, siempre tengo en cuenta esto que nos explicó la docente de apoyo a la inclusión y lo aplico en mis clases... Soy del 2277 y hago lo que he aprendido, eso del SIE no entiendo lo del SIE referente a DIL”. (Entrevistas docentes, CEDID, 2018).

Categoría 3: Prácticas evaluativas inclusivas

Objetivo específico: Relacionar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas con las características del proceso de inclusión para estudiantes con DIL.

Para dar cuenta de este objetivo se realizó observación de clases semanalmente durante un periodo de tiempo de dos meses, durante el cual se logró participar en un total de 16 sesiones, de las cuales cada sesión se diligenció la ficha de observación, en la que se contemplaron diversos aspectos de las prácticas evaluativas de docentes. Algunos de los aspectos observados fueron:

- Solo un 50% de los docentes observados contemplan cuáles son las competencias para desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr., como parte de su ejercicio de planeación, el otro 50 % no contempla esto y todo se torna de forma tradicional.
- De acuerdo con lo observado y con las respuestas de los estudiantes en la encuesta aplicada, el 50% de los docentes de matemáticas si explican la manera de evaluar las

actividades el otro 50% de los docentes de matemáticas del CEDID no contemplan este aspecto como relevante de su práctica evaluativa.

- De igual forma, se evidencia que en las evaluaciones para todos los estudiantes en condición de DIL, solo el 50 % de los docentes aplica la diferenciación en este proceso; es decir que si utilizan un currículo flexible y tienen en cuenta que todos tienen una forma de aprender diferente. Aunque no conocen muy bien el termino de evaluación diferenciada la aplican en la adaptación del currículo, para brindar un servicio educativo inclusivo de calidad, pertinente a su necesidades y potencialidades de estos estos estudiantes en condición de DIL.

3. FUENTES

Aragón Mosquera, E. (2016). Las Prácticas Evaluativas de los maestros como factor de inclusión. (Tesis de Maestría) Universidad de Antioquia, Colombia.

Obtenido de http://tesis.udea.edu.co/bistream/10495/5224/1/eliasaragon_2016.pdf

Baldor, A. (1999). Álgebra. México: Publicaciones Cultural.

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). From them to us: an international study of inclusion in Education. London, Routledge.

Becerra, A. (2009). Recomendaciones a la propuesta de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (síndrome de Down y deficiencia cognitiva leve) del colegio Valle de Cafam. Universidad Externado de Colombia - Facultad de Ciencias De La Educación, Maestría en Educación Énfasis en Gestión y Evaluación Educativa. Bogotá.

Black, W (1998). Assesment and classroom learning in Assessment in Education: Principles, Policy & Practice inclusive education. En Assesment in education (págs. 7-74). Usa: Journal.

Cabero Almenara, J., & Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. Revista Educación Inclusiva Vol. 2, Nº 1.

Carvajalino, L., Acuña, M., & Páez, E. &. (2015). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, un reto para el currículo y la práctica pedagógica. La mirada del maestro. Bogotá, Colombia: Uniminuto.

Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, (p. 78 – 899).

Castillo A, S., y Cabrerizo D, J. (2003). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Madrid-España: Pearson, Prentice Hall.

Castillo, L. (2016). La Evaluación Diferenciada en el contexto de la Diversidad y Adaptación Curricular. Chile: Maestría en Gestión Educacional. Universidad Andrés Bello.

Coll, C., Barberá, E., & Onrubia, J. (2014). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. Journal, Infancia y Aprendizaje, 23(1), 111 – 132).

Constituyente, A.N. (1991). Artículos 13, 42, 47,54 y 68. En Constitución Política de la República de Colombia (p.p. 16, 22, 27,68). Bogotá: Plaza y Janes.

Congreso de Colombia (27 de febrero de 2013). Ley Estatutaria 1618. Obtenido de

- <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DE%20L%202027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>. Bogotá, Colombia
- Contreras, Y. (2017). Criterios para Evaluar el Aprendizaje de los Estudiantes con Discapacidad intelectual leve del Ciclo Uno. (Tesis de Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación) Universidad Externado de Colombia.
- Danielson, C. (2013). *A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gamboa, Y. (2016). Mejoramiento de las prácticas evaluativas para los y las estudiantes con necesidades educativas diversas de la Institución Educativa Presbítero Gerardo Montoya del municipio de Amalfi, Antioquia. Manizales, Colombia.: Especialista en Evaluación Pedagógica. Universidad Católica de Manizales.
- Garcés, L. (2016). Diseño y ejecución de prácticas evaluativas en personas con necesidades educativas especiales (DIL) de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt. Manizales, Colombia.: Especialización en evaluación pedagógica. Universidad Católica de Manizales.
- Gimeno. (1991) *¿Qué significa el curriculum?* Madrid: Separata.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural. Papeles de Trabajo N° 25., ISSN 1852-4508.
- Hernández S, R., Fernández C, C., y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.) México: Mc Graw Hill.
- Martínez Montero, M. (2010). *Enseñar Matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Currículo flexible. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82793>.
- Ministerio de Educación Nacional & Fundación Carvajal. (2017). Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media. Bogotá D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2013). Documento base de política de educación inclusiva, convenio 681 de 2012. Obtenido de: <https://prezi.com/wr589klsikir/marco-legal-de-la-discapacidad-en-Colombia/>
- Ministerio de Educación Nacional. (01 de junio de 2017). Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá, D.C., Colombia. Obtenido de www.mineduccion.gov.co.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá D.C., Colombia.

- Ministerio Educación Nacional. (9 de 02 de 2009). Decreto No 366 de 9 de febrero de 2009, Servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. Recuperado el 06 de 2017, de Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Ministerio Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20del%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.
- Minsalud. (2015). Balance Proceso Reglamentario: Ley Estatutaria 1618 DE 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Consejería de Educación.
- Nieto Viteri, P. A., & Molina Cusme, J. J. (2017). La adaptación curricular inclusiva en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad de la Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados. Ecuador: Maestría en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Universidad Técnica de Ambato.
- Ortega, F., Terrazas, V. De los seudogrupos a los grupos de aprendizaje cooperativo. Primer Congreso Internacional de Educación, Universidad Autónoma de Chihuahua. Facultad de Filosofía y Letras, México, 2013. Obtenido de cie.uach.mx/cd/docs/area_01/a1p12.pdf.
- Pulido Chaves, O. O. (diciembre de 2013). La Ley 115 de 1994: Un balance necesario. Bogotá, 2013. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906pdf>
- Rojas, R. (2016). Aproximación a las Discapacidades Específicas de Aprendizaje en la competencia Matemática en el contexto educativo colombiano. Revista Ecomatemático. Revista de la Universidad Francisco de Paula Santander. 7(1) 121 - 140.
- Santos, M., & De la Rosa, L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Revista educación inclusiva vol. 2, p. 123 - 140.
- Scriven, M. (1976). The logic of Evaluation. Obtenido de <http://www.rosmes.it/pdf/ScrivenLogicEvaluation.pdf>
- Sevilla, K., & Cabezas, C. (2015). Análisis de las adaptaciones curriculares aplicadas en estudiantes con discapacidad de educación general básica de escuelas fiscales y particulares del cantón Esmeraldas, periodo de estudio 2012-2013. Quito: Maestría en educación especial con mención en educación de las personas con discapacidad visual UIO. Universidad Politécnica Salesiana.
- Stake, R (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata
- Solla, C. (2013). Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Madrid: Save the Children.

UNESCO, Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la Inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para todos]. Paris, UNESCO, 2005.

4. CONTENIDOS

El presente documento tiene cinco capítulos descritos a continuación.

El primer capítulo representa y justifica el problema de la investigación, al igual que la pregunta a solucionar y los objetivos de la investigación, que fueron base para la construcción de las categorías de análisis.

El segundo capítulo aborda los antecedentes, referentes teóricos y normativos que fueron clave para implementar la presente investigación.

El tercer capítulo evidencia el diseño metodológico en la cual se establece el enfoque, tipo de investigación, contextualización de la población del estudio, categorías de análisis y la descripción de instrumentos. Así mismo supuestos teóricos o anticipaciones de sentido, validez y confiabilidad y consideraciones éticas.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos que se evidenciaron, de acuerdo con los objetivos específicos planteados para la presente investigación y sus categorías correspondientes.

El quinto capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones cumpliendo con los objetivos y resolviendo la pregunta de la investigación frente a las prácticas evaluativas de matemáticas en un proceso de inclusión escolar.

5. METODOLOGÍA

La presente investigación es de carácter cualitativo ya que se enmarca de acuerdo con lo dicho por Hernández, Fernández, y Baptista (2010), en el estudio y análisis de un hecho social relevante dentro del contexto educativo en el marco de inclusión escolar, abordando específicamente las prácticas evaluativas implementadas por los docentes de matemáticas a los estudiantes en condición de DIL. Y es un estudio de caso, en el que se ha elegido una muestra intencional de la población (4 docentes y 30 estudiantes incluidos).

6. CONCLUSIONES

El presente estudio detalla el proceso de la evaluación de los aprendizajes en la educación inclusiva por parte de los docentes de matemáticas. Dicha evaluación con esta población requiere una planeación basada en un currículo flexible, en donde las tareas de aprendizaje y las habilidades integrales que se pretende lograr en el estudiante tengan en cuenta sus necesidades educativas especiales y el equipamiento de oportunidades continuas dentro de un marco diferencial. Debe ser permanente, continuo y de reconocimiento de la enseñanza y del aprendizaje.

Las practicas evaluativas dentro del programa de inclusión escolar en el CEDID Ciudad Bolívar sede A, son implementadas por los docentes de matemáticas en un enfoque de normalización y no diferencial, respondiendo a datos cuantitativos. Solo una minoría de docentes trabaja prácticas evaluativas respondiendo a las necesidades educativas especiales

de los estudiantes en condición de DIL que se encuentran incluidos. Situación que indica que en general las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas siguen siendo tradicionales y normalizadas, sin atender la condición de DIL.

Con respecto a la retroalimentación de parte de los docentes, se concluye que no todos los estudiantes incluidos reciben observaciones de carácter cualitativo que les permita comprender los errores que tienen en los aprendizajes, ni les propician la corrección y superación de dichas debilidades, aunque exista un proceso de flexibilización curricular. Por ello la retroalimentación como proceso fundamental en la evaluación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje pierde su objeto fundamental de contribuir a la formación y a la superación de las dificultades en el proceso.

Finalmente se hacen una serie de recomendaciones a la institución CEDID Ciudad Bolívar ya que los docentes de matemáticas deben recibir procesos de formación continua para que entiendan como se deben plantear las practicas evaluativas en la inclusión escolar al aula regular y así mismo la explicación del PIAR (plan individual de ajustes razonables) para estudiantes en condición de discapacidad intelectual; el CEDID Ciudad Bolívar debe proyectarse como una verdadera institución con educación inclusiva, en donde sus procedimientos y/o instrumentos evaluativos respondan las necesidades de aprendizaje que presente el estudiantado incluido escolarmente: con evaluación diferenciada, respeto por ritmos de aprendizaje y estilos de aprendizaje dentro de un currículo flexible.

Fecha de elaboración del Resumen	12	06	2019
---	----	----	------

Introducción

La presente investigación fijó como propósito principal: caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes del área de matemáticas en el CEDID de Ciudad Bolívar, según el proceso de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve (DIL), en proceso de inclusión escolar.

El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema, con el cual se describieron las situaciones y hechos que originaron el tema de las prácticas evaluativas de los docentes del área de matemáticas del CEDID de Ciudad Bolívar. Ello permitió justificar una clara relación entre el contexto y el problema en los procesos de aprendizaje en los estudiantes mencionados. Se partió de las observaciones que se han tenido de la cotidianidad alrededor de este tema, seguidamente, se presenta la formulación de la pregunta de investigación, así como los objetivos perseguidos y que sirvieron de soporte para el desarrollo de la presente investigación. El capítulo finaliza con los antecedentes de las investigaciones que, al respecto, han realizado aportes al tema de la evaluación en estudiantes con condición de discapacidad intelectual y luego con, la justificación que da importancia al problema planteado.

El segundo capítulo, corresponde al marco de referencia de esta investigación, desde un marco teórico, un marco conceptual y finalmente un marco normativo, legal o político, marcos que dan sustento a las categorías temáticas que se relacionan con la evaluación en educación, la evaluación del aprendizaje en la condición de DIL y el enfoque de evaluación diferencial como propuesta actual para la educación inclusiva.

El tercer capítulo, corresponde al diseño metodológico que orientó la investigación, teniendo en cuenta el tipo de investigación que se desarrolló; el cual permitió explorar, describir y

contrastar la teoría que existe sobre la evaluación educativa que acertadamente se debe desarrollar con esta población estudiantil, en la práctica inclusiva del CEDID de Ciudad Bolívar.

El cuarto capítulo, tiene que ver con el análisis de los resultados que se obtuvieron en la fase de recolección de información de esta investigación, teniendo en cuenta que el referente para la organización y descripción de los resultados, son las prácticas evaluativas de los docentes del área de matemáticas en relación con los aprendizajes de los estudiantes en condición de DIL del CEDID de Ciudad Bolívar.

Y el quinto capítulo, que atiende a las conclusiones y recomendaciones de la investigación, en relación con las características que se encontraron en las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, siendo esta información contrastada a la luz del marco teórico, conceptual y normativo que se ha planteado.

Capítulo 1. Problema de Investigación

1.1. Planteamiento del Problema

Dentro de la política de inclusión educativa en Colombia (MEN, 2013) se establece como prioridad atender a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el transcurso de su proceso educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior. Al respecto, la inclusión se debe proyectar para estas poblaciones en edad escolar, basada en competencias para la vida en todos sus ámbitos o escenarios, respetando siempre su condición individual, para que puedan alcanzar estándares básicos, desarrollar procesos de evaluación y enfrentar las pruebas evaluativas con apoyos particulares.

Teniendo en cuenta el derecho a la educación, se requiere una flexibilización curricular que establezca los mismos objetivos para todos los estudiantes, pero que dé cuenta de la diferencia en los estilos de aprendizajes, para poder organizar la enseñanza y dar oportunidad a los estudiantes de potenciar su proceso de aprendizaje para garantizar su desarrollo humano y social en el contexto de la institución. Bajo esta perspectiva de derechos de las políticas de inclusión en Colombia, desde la Secretaría de Educación de Bogotá se ha fomentado los procesos de inclusión escolar en las instituciones educativas como el Centro de Enseñanza Diversificada Distrital – CEDID ubicado en la localidad 19 en Ciudad Bolívar, el cual adelanta este proceso desde hace 10 años, mediante la atención de población en condición de discapacidad intelectual leve –DIL-. Para una mayor contextualización de la institución, el CEDID Ciudad Bolívar nace en 1991 como una iniciativa del Distrito Capital con el concepto de Centro de Enseñanza Diversificada, siendo parte de un complejo de cinco centros educativos para la enseñanza cuya propuesta educativa central es el trabajo en competencias laborales y

académicas, a partir de talleres y aulas especializadas para simular espacios laborales desde la educación. Para complementar la formación con proyección laboral y humana, desde la misión institucional del CEDID se pretende promover la inclusión de esta población en condición de DIL en los procesos pedagógicos que se adelantan para estimular los aprendizajes básicos y necesarios para su desarrollo integral. Para lograr direccionar esta misión, se acude a procesos de atención personalizada y grupal para estudiantes, padres de familia y docentes, procesos orientados por líderes de apoyo pedagógico en inclusión escolar, dentro de los cuales se encuentra mi labor profesional, quienes nos damos a la tarea de explicar y asesorar los procesos relacionados con la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta que, primero, no es suficiente que exista en la institución docentes de inclusión escolar que orienten a los estudiantes y docentes, sino que se requiere consolidar una articulación para trabajar en equipo para garantizar la inclusión; y segundo, que la inclusión escolar debe atender y responder a una flexibilización curricular; esta investigación busca analizar el proceso evaluativo desarrollado por los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar con la población con DIL.

Asimismo, el problema de investigación partió del resultado de algunos diálogos pedagógicos con los docentes que enseñan matemáticas en bachillerato de esta institución, quienes comentaron que en el colegio no se han implementado talleres de formación para que ellos aprendan cómo evaluar poblaciones con DIL dentro del proceso de inclusión escolar. Es decir, que se presentaron reiteradas manifestaciones en el discurso oral de los colegas, aprovechando cada reunión y/o espacio de socialización escolar para poner sobre la mesa esta dificultad de enseñanza y evaluación. Pero no solo manifestaron esto, sino que además expresaron algunos abiertamente que la evaluación la realizan desde un enfoque de

“normalización”, es decir, una única forma de evaluación para todos los estudiantes, tanto regulares como en condición de discapacidad, y esto por supuesto, no favorece el aprendizaje real y significativo de la población con DIL. Una mínima parte de los docentes manifestaron su enfoque de manera asertiva a la inclusión escolar con estudiantes con DIL, pero de igual manera consideraron que falta mayores espacios de formación, ya que ellos se ven obligados a investigar por su propia cuenta y desempeñarse lo mejor posible en procesos de enseñanza y aprendizaje para estos estudiantes.

Y desde la posición de los estudiantes, cuando se dialogó con algunos de ellos en condición de DIL y al revisar algunos de sus cuadernos cuando se realizaron acompañamientos en el aula por parte de la docente líder de apoyo pedagógico a la inclusión, se observaron que son evaluados en las actividades planteadas y desarrolladas de igual manera que los demás compañeros y compañeras, por lo que sus calificaciones sean bajas y no superen los desempeños básicos y esto se ha venido observando desde el año 2018 (ver anexo No 1), ya que estas actividades y evaluaciones no tienen en cuenta sus capacidades y procesos individuales, tal como lo plantea la política inclusiva en Colombia.

Con las razones y situaciones descritas anteriormente, como docente líder de apoyo pedagógico a la inclusión escolar, me preocupó esta problemática en el CEDID Ciudad Bolívar, en particular en la asignatura de matemáticas en el bachillerato. Es decir que, existió una necesidad de analizar las prácticas evaluativas de los docentes del área de matemáticas con estudiantes en condición de DIL para determinar orientaciones y/o adaptaciones que promuevan un trabajo profesional en equipo y desde el enfoque diferencial con evaluación formativa para un aprendizaje significativo en estos estudiantes. De tal manera, la centralidad de la investigación fue indagar en dichas prácticas: ¿qué evalúan?, ¿cómo los evalúan?, ¿para qué los evalúan? y si

existe articulación de estas prácticas con un currículo flexible, establecido desde la política de inclusión escolar.

1.2. Pregunta de Investigación

Teniendo en cuenta esta situación institucional, se planteó la pregunta: ¿Cuáles son las principales características de las prácticas evaluativas de los docentes de bachillerato en el área de matemáticas, teniendo en cuenta los procesos de inclusión escolar del CEDID Ciudad Bolívar, en el año 2018?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Analizar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar, en el proceso de inclusión escolar en el año 2018.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas del CEDID Ciudad Bolívar.

Caracterizar del proceso de inclusión escolar con estudiantes en condición de DIL, que se desarrolla en el CEDID Ciudad Bolívar.

Relacionar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas con las características del proceso de inclusión para estudiantes con DIL.

Realizar recomendaciones sobre la evaluación del aprendizaje, para brindar elementos que permitan llevar a cabo prácticas evaluativas más acordes con el proceso de inclusión escolar en el CEDID Ciudad Bolívar.

1.4. Antecedentes del problema

Dentro de esta investigación se consultaron documentos, tesis de grado o estudios referentes a la problemática presentada. Se realizó esta búsqueda, partiendo de palabras clave como: prácticas evaluativas en discapacidad intelectual leve, enfoque diferencial, flexibilización curricular e inclusión, y en dicha exploración se encontraron diferentes materiales que resultan útiles para observar otras experiencias y planteamientos sobre la problemática de las prácticas evaluativas, temática que aborda este proyecto.

Es de resaltar la investigación titulada “Diseño y ejecución de prácticas evaluativas en personas con necesidades educativas especiales (DIL)”, de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, adelantada por Leidy Milena Arévalo Garcés (2016) en la Universidad Católica de Manizales, que analizó la concordancia entre los postulados que se registraron institucionalmente y la realidad en las prácticas educativas y evaluativas que adelantaron los docentes en el aula de clase. En este proyecto se planteó la necesidad de superar los rasgos de las prácticas evaluativas que se centró en estrategias e instrumentos ya prediseñados por los docentes de la institución, los cuales se aplicaron de forma masiva a toda la población estudiantil con el objetivo de medir de forma cuantitativa la cantidad de conocimiento de cada estudiante. A través de ese esquema los maestros pretendieron determinar si los alumnos “saben o no saben”, sin tener en cuenta la flexibilidad de estrategias e instrumentos que se deberían seguir según las necesidades y formas de aprendizaje de los estudiantes con DIL.

De esta manera, la investigación de Arévalo Garcés (2016) se retoma como antecedente dado su interés, primero, en la población de estudiantes con capacidades diversas y/o condiciones intelectuales diferentes a las del promedio de la población que asiste a los procesos de formación, siendo este aspecto, un punto común con la presente tesis que se encuentra en desarrollo, en el sentido que se busca favorecer la inclusión educativa; y segundo, porque esta investigación buscó definir, ¿Cuál es el aporte formativo de las prácticas evaluativas para personas con necesidades educativas especiales (DIL) de la institución educativa Liceo Alejandro de Humboldt?, pregunta que tuvo una apuesta pedagógica destacable, dado que otorgó interés a la evaluación diferencial e inclusiva y brindó garantías en los procesos de aprendizaje y de formación integral. El estudio de Arévalo Garcés (2016) tocó directamente las necesidades de atención que se deben tomar en cuenta en procesos de evaluación para estudiantes en proceso de inclusión escolar en Colombia. Partió del principio de que se deben identificar las necesidades educativas que tienen los estudiantes con discapacidad, revisando los estándares que se deben alcanzar y rediseñar los procesos evaluativos. Asimismo, valorar los recursos y apoyos disponibles y ajustar las competencias a las necesidades del estudiante (MEN, 2007).

Otra investigación interesante dentro de este marco de prácticas evaluativas en inclusión escolar con la población de discapacidad intelectual leve es el documento “Mejoramiento de las prácticas evaluativas para los y las estudiantes con necesidades educativas diversas de la Institución Educativa Presbítero Gerardo Montoya del Municipio de Amalfi, Antioquia”, realizada por Yolanda Gamboa Hernández, en el año 2016, en la Universidad Católica de Manizales. Este proyecto tuvo como objetivo principal reconocer las prácticas evaluativas que se desarrollan en la institución educativa con los estudiantes que presentan necesidades educativas

diversas, a fin de diseñar y promover una propuesta de evaluación que permita la inclusión asertiva de ellos en el aula de clase.

Las dos investigaciones citadas apuntaron al tema de la necesidad de ajustar y promover las prácticas evaluativas en inclusión escolar, de manera que estas respondan a la caracterización de estos estudiantes, pues partieron de la premisa de que ellos no deben ser evaluados de manera igualitaria con los demás estudiantes llamados “normales”. Ambos trabajos pusieron de manifiesto la importancia de crear e impulsar un diseño de evaluación formativa en inclusión escolar.

Con la presente investigación en el CEDID Ciudad Bolívar y revisando los estudios anteriores, se reafirma la necesidad de promover y fomentar las prácticas evaluativas en inclusión escolar para los estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve, y en esa misma línea, el documento “Las prácticas evaluativas en los maestros, como factor de inclusión”, elaborado por Elías Aragón Mosquera (2016), de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, resultó muy útil, pues no se quedó solo en el ajuste de prácticas evaluativas, sino que tuvo una visión más compleja, al abordar la evaluación como parte fundamental del currículo. El autor defendió que las prácticas educativas y evaluativas son muy heterogéneas, debido a la diversidad de contextos donde estas hacen presencia, y por ello a la hora de promover la adquisición del conocimiento en las aulas de clase, se debe pretender que estas faciliten la atención de la diversidad de personas que participan en ella. Aragón Mosquera aseguró que “se debe alejar del proceso cualquier tipo de discriminación hacia las personas a las que va dirigida la educación, y para lograr su cometido, es importante pensar que necesitamos con urgencia una educación inclusiva, es decir, pertinente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad” (p. 15).

Las investigaciones de Arévalo Garcés, Gamboa y Aragón (2016) evidenciaron la necesidad de abordar y mejorar las prácticas evaluativas en procesos de inclusión escolar frente a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, que se puedan presentar en una institución educativa. Los estudios que se han desarrollado van dirigidos principalmente a diseñar estrategias que permitan el mejoramiento de las prácticas evaluativas, y son una valiosa herramienta en el proceso enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, aunque existan estudios de prácticas evaluativas referentes a estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de un proceso de inclusión escolar, no se encontró un estudio que abordara la evaluación de dichas prácticas evaluativas. Es decir que falta una evaluación a los gestores de las prácticas (los maestros), y es aquí donde la presente investigación cobró especial relevancia, ya que abordó directamente ese objetivo, en el caso concreto del área de matemáticas, en medio del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve. De la misma forma, otra de las motivaciones es que se pudo generar la posibilidad de no quedarse solamente en un documento de análisis, sino que se pudo formular una serie de recomendaciones útiles a los docentes de matemáticas a la hora de evaluar a una población escolar que está siendo medida con parámetros generales.

Y teniendo en cuenta que por lo que en la presente investigación se caracterizaron las prácticas evaluativas, se hizo necesario no dejar de lado la elaboración de criterios para medir el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en proceso de inclusión escolar, por ello resultó bastante útil el trabajo titulado “Criterios para Evaluar el Aprendizaje de los Estudiantes con Discapacidad intelectual leve del Ciclo Uno”, realizada por Yasmín Contreras Segura (2017) pues se abordaron los criterios, como lineamientos dentro de la evaluación inclusiva.

La investigación de Contreras, de la Maestría en Evaluación de la Universidad Externado de Colombia, coincidió con el presente proyecto, en la necesidad de reflexionar acerca del tipo de evaluación diferenciada que se está utilizando para evaluar a los estudiantes con discapacidades. Fue fundamental ir más allá de la observación seguimiento y pasar al plano de la acción, impactando los conceptos que definen la manera como son entendidos los logros de los estudiantes, respetando las individualidades de sus capacidades. En esa línea de ideas cobró relevancia las adaptaciones pedagógicas correspondientes al Sistema de Evaluación Institucional del colegio y la promoción de ambientes inclusivos en el aprendizaje como un camino con rutas diferentes y no como una sola vía donde todos los estudiantes sean vistos bajo la misma lupa, pues ello no solo dejaría relegados a quienes tienen discapacidades intelectuales sino que seguiría poniendo en duda la “justicia social” que la educación debe hacerle al aprendizaje y a quienes participan de esos procesos.

1.5. Justificación del problema

De acuerdo con los antecedentes que se revisaron sobre la evaluación en las personas con condiciones de discapacidad leve, se puntualizó el problema de investigación desde mi interés profesional de responder al contexto laboral, así como las demandas educativas y evaluativas que existen en el CEDID Ciudad Bolívar, dado mi rol de docente líder de apoyo pedagógico a la inclusión escolar, lo cual me permitió reorientar la situación de desconocimiento que existe entre los docentes de matemáticas a la hora de evaluar a los estudiantes en condición de DIL dentro del proceso de inclusión escolar. Se trató de asumir un liderazgo pedagógico en aras de favorecer a la institución educativa y con ello a los estudiantes, para que los procesos evaluativos sean

adelantados desde una perspectiva de desarrollo humano que reconozca y valore sus talentos, habilidades y capacidades y no desde la deficiencia que se pueda establecer.

En el CEDID Ciudad Bolívar se presumió que los estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve eran evaluados igual que los demás, cuando la institución cuenta con la educación inclusiva para estudiantes en condición de DIL, pero solo de palabra, ya que existen muy pocos docentes que implementan la atención diferenciada en procesos de evaluación. Por ello, la presente investigación se justificó dentro del interés por analizar las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el área de matemáticas, para identificar el por qué, cómo y para qué evalúan a los estudiantes en condición de DIL.

En definitiva esta investigación de evaluación en inclusión escolar con estudiantes en condición de DIL, en los procesos de evaluación con enfoque diferencial en el área de matemáticas, el CEDID Ciudad Bolívar, replanteará : 1) fortalecer los procesos evaluativos como garantes del aprendizaje de los estudiantes; 2) analizar la labor evaluativa que adelantan los docentes de matemáticas en el colegio en cuestión; 3) generar recomendaciones orientadas a la actualización del proyecto educativo institucional desde las actuales políticas educativas para la inclusión; y 4) esta investigación implicó mi fortalecimiento como educadora especial e investigadora en el área de inclusión escolar, que hoy se tiene en cuenta desde una política pública nacional, pero que en muchos casos de nuestros escenarios educativos cotidianos, no se reflejan dichos avances políticos, teóricos y pedagógicos en materia de la garantía de procesos para el desarrollo de los estudiantes con algún tipo de condición de discapacidad.

El presente estudio está directamente relacionado con los objetivos que se propone la Maestría en evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación de la Universidad Externado de Colombia, en tanto ofrece herramientas para emprender procesos de mejoramiento

en las instituciones en las cuales laboramos los docentes, ya que la investigación aplicada apunta a fortalecer y resolver las problemáticas de los entornos educativos. Es decir que, este trabajo se ciñe al énfasis de la maestría y aporta a la línea de evaluación educativa, en la medida que se logró puntualizar una realidad general institucional, así como algunas particularidades en las prácticas evaluativas de los docentes del área de matemáticas, siendo el valor agregado de la investigación, la población en condición de discapacidad que fue protagonista del proceso. Al respecto, se partió de los postulados y perspectivas propias de la evaluación educativa actual y de muchos postulados por los cuales se debe propender para distar de una evaluación simplemente sumativa o punitiva, para avanzar hacia un tema álgido a nivel nacional e internacional, como es la inclusión educativa que en esta investigación se relacionada directamente con la evaluación educativa y con la educación para todos, como una garantía de derechos para nuestra población estudiantil y familiar de Ciudad Bolívar.

Capítulo 2. Marco de Referencia

2.1. Marco Teórico y conceptual

Se presentan a continuación las categorías conceptuales principales con sus correspondientes subcategorías para su tratamiento desde autores y/o avances intelectuales en las temáticas:

- ✓ Prácticas evaluativas
 - Evaluación de los aprendizajes
- ✓ Inclusión escolar
 - Integración y/o Inclusión
 - Inclusión escolar de estudiantes con discapacidad intelectual leve – DIL
 - Flexibilización curricular & Enfoque diferencial
- ✓ Prácticas Evaluativas Inclusivas
 - Plan Individual de Ajustes razonables – PIAR

2.1.1. Categoría I. Prácticas Evaluativas

Se parte de la evaluación por procesos como un medio que permite valorar y reconocer las fortalezas y los aspectos por mejorar, no solo por parte del estudiante, sino también del docente. De manera que, se apunta a un tipo de evaluación formativa que dé cuenta de los procesos de aprendizaje y enseñanza que suceden en el acto educativo y que tienen por fin último, el desarrollo humano integral de los sujetos sociales que participan allí, es decir, todos

los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, el contexto circundante y toda la comunidad educativa, en general.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación no debe ser solo un proceso para identificar como es el avance de los estudiantes en su aprendizaje, sino una herramienta relevante de enseñanza y aprendizaje que sea formativa y significativa (Castillo Arredondo & Cabrerizo, 2010). Por lo anterior la evaluación de los aprendizajes en la educación, debe ser enfocada en la valoración tanto subjetiva como objetiva de los progresos que vayan demostrando los estudiantes, según los conocimientos y competencias que estén logrando.

Dentro de la inclusión escolar, la evaluación debe ser un proceso formativo y significativo, en donde las dificultades deben favorecer los aprendizajes, y realizar los ajustes curriculares pertinentes para lograr los objetivos educativos. Aquí se plantea un ajuste de la acción educativa respetando las características individuales del estudiante en procesos de aprendizaje (MEN, 2010).

2.1.2. Categoría II. Inclusión escolar

Según los autores Booth y Ainscow (2011) la educación inclusiva “es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (p.15), es decir desde las instituciones educativas, se debe trabajar desde las necesidades educativas de la diversidad de los estudiantes con apoyo de

docentes de inclusión, directivos, docentes, estudiantes regulares, familias y la sociedad en general.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que la inclusión educativa es un proceso que pretende reconocer la diversidad de los participantes en los procesos de formación, siendo esta la base fundamental para trabajar en la eliminación de barreras para el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo aquellos que se caracterizan por una condición de discapacidad y con ello propiciar proyectos y/o escenarios educativos que permitan el desarrollo genuino de la participación de estos estudiantes para fortalecer sus procesos de aprendizaje y generar experiencias de crecimiento y desarrollo integral de cada estudiante en relación con el apoyo de su comunidad educativa.

Integración y/o Inclusión

Consecuente con traspasar del modelo de necesidades básicas humanas a un modelo de inclusión educativa para la escuela, ahora se presenta el cambio de paradigma de integración a uno también de inclusión, es decir que, en la actualidad la educación ha podido centrar su mirada en la inclusión como una oportunidad educativa que parte de...

La International Classification of Functioning, Disability and Health (2001), el que da un giro en la concepción sobre discapacidad que influye directamente en el concepto de necesidades educativas especiales, proponiendo un esquema bio-psico-social según el cual la discapacidad sería una condición multidimensional de la persona (Ferreira, 2008, p. 145 citado en Vásquez, 2015).

Al respecto, el cambio no es solo conceptual, sino procesual en la medida que se pasa de la simple incorporación al sistema educativo de los estudiantes con alguna condición, a la integración escolar que supone un desarrollo educativo y programas específicos de intervención desde principios como la educación para todos, la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática (Arnáiz, 2003, p. 142 citado en Vásquez, 2015), garantizando con ello, no solo una perspectiva de derechos humanos, sino además una calidad de vida y bienestar para el desarrollo pleno de sus capacidades y habilidades para ser miembros activos y funcionales en la sociedad (Nussbaum & Sen, 1996 citado en Vásquez, 2015).

Frente a esa respuesta educativa más individualizada, real y de atención diferenciada, se logra desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo (Arnaiz, 1996 citado en Luque, 2014), donde se valoran las características propias de cada persona; en este orden de ideas, se requiere la integración para velar por la accesibilidad los programas, recursos y servicios necesarios para potenciar el desarrollo integral de las poblaciones en condiciones específicas, convirtiéndose esto en un mecanismo de inclusión.

La inclusión, en cualquier comunidad, es un principio desde el cual se instituye como sociedad integradora, que acepta y respeta las diferencias, tratando de superar las limitaciones que puedan tener algunos grupos especialmente vulnerables, asumiendo que todas las personas comparten dignidad e igualdad como ciudadanos (Luque, 2014, p. 219).

Se trata de asumir la educación desde comunidades de aprendizaje, donde la diferencia no es un factor de discriminación de los colectivos vulnerables, sino retos y oportunidades para vivir y desarrollarse en contextos socioculturales reales y cambiantes.

Al respecto de estas situaciones comunes en las definiciones sobre inclusión, la UNESCO (2005) apunta a este mismo concepto como “un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 25). Con ello se reitera que la garantía de la educación para las personas en condición de discapacidad, no suponen un asunto meramente de la educación especial, sino que es una responsabilidad de la educación en general, incluir y proyectar en sus instituciones educativas transformaciones en la gestión, estructura y propuestas pedagógicas, para el desarrollo y aprendizaje de cada uno de los estudiantes, incluyendo por supuesto, al grupo poblacional con algún tipo de condición (Muntaner, 2010).

Para el caso colombiano se retoman los planteamientos conceptuales del Ministerio de Educación Nacional (2006), cuando se refiere a que...

...la educación inclusiva es aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, según sus necesidades, intereses, posibilidades y expectativas, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten y participan de una educación en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa. (p.7).

El anterior concepto del MEN (2006) ubica a la inclusión educativa como un proceso permanente, para el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, sin discriminación o exclusión alguna, es decir que la educación y sus instituciones se han de encargar de los ajustes y adaptaciones necesarias para atender a las particularidades que cada grupo poblacional presenta y con esto garantizar su permanencia y crecimiento en el sistema educativo.

Por ello la inclusión educativa tiene la necesidad de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes en condición de discapacidad, en relación con la condición personal o cultural del estudiante que se caracteriza por un estilo y ritmo de aprendizaje propio, situaciones que no solo se deben reconocer sino actuar desde el currículo flexible para la atención de la diversidad (Solla, 2013). En este mismo sentido, Cabero Almenara y Córdoba Pérez (2009) exponen que los escenarios educativos no pueden seguir siendo espacios de exclusión y desigualdad educativa, sino que se deben acoger los avances nacionales e internacionales sobre la visión de garantizar la educación para todos, como proceso fundamental para el desarrollo individual y colectivo, con los apoyos respectivos.

Es importante señalar que, al asumir una educación inclusiva, esta estará orientada por políticas y prácticas que exigen apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan servir a todos sus estudiantes con mayor efectividad y calidad (Granada Azcárraga, Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013). De esta manera, no se trata solo de la actitud despojada del docente, sino de una actitud generalizada por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes en condición de discapacidad y hacia la inclusión (Granada Azcárraga, Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013). En esta línea, Muntaner (2010) reafirma que el docente

debe contar con los apoyos y la formación necesaria para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo de modo que todos los estudiantes puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes.

Una vez los docentes, y en general la mayoría de los miembros de la comunidad educativa, asuman una actitud de acogida y valoración de la inclusión educativa, será más factible el trabajo mancomunado con profesionales de la educación inclusiva, quienes se apoyan para asumir nuevos roles y retos que involucran aspectos específicos de los contenidos de educación general y los que corresponden a la pedagogía en la educación especial (Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley, 2011).

En definitiva, a la educación inclusiva no la debe caracterizar solo la perspectiva académica de la educación formal, sino que debe trascender hacia propuestas, espacios y prácticas evaluativas inclusivas para el desarrollo de los estudiantes en condición de discapacidad en sus procesos de aprendizaje, participación, socialización y funcionalidad social.

Inclusión escolar de estudiantes con discapacidad intelectual leve

A través del desarrollo de diversos modelos que han surgido en diferentes estamentos socio- políticos para la atención de las poblaciones que cuentan con alguna condición física, cognitiva, sensorial o social, recientemente se presenta una reflexión permanente sobre la educación en la diversidad o educación inclusiva, la cual trasciende el tema de solo satisfacer en las personas enunciadas, sus necesidades humanas básicas, para sobrevivir. Al respecto, las necesidades son parte del proceso histórico – evolutivo de los seres humanos, lo cual se traduce en que las necesidades exigen un mínimo de condiciones para que la existencia humana se desarrolle satisfactoriamente en su aspecto de alimentación, salud, educación, libertad de

expresión, autonomía, participación, entre otros; porque de lo contrario, se corre con riesgos de daños graves para la persona, su contexto y grupo social (Doyal & Gough, 1992 citado en Luque, 2014).

De acuerdo con las necesidades y la posible dificultad en su satisfacción, los niños, niñas y jóvenes con alguna condición de discapacidad, como cualquier otra persona del mundo cotidiano, tiene necesidades, posee características individuales y sociales que le son propias de su individualidad humana, sin que ello signifique una marca clasificadora u homogeneizadora, y es por ello que la educación actual más que basarse en las necesidades básicas de los sujetos, debe apuntarle a tener en cuenta aspectos y/o condiciones como:

a) satisfactores específicos que eviten situaciones o circunstancias de desarrollo de discapacidad o limitación, b) herramientas, recursos o servicios que superen o compensen las discapacidades existentes, y c) satisfactores susceptibles de generar y desarrollar habilidades para que se alcancen niveles óptimos de salud y autonomía. Para todas ellas, la educación va a suponer la respuesta apropiada al desarrollo individual y social, ajustándose a las particulares realidades de cada uno de ellos, con objetivos de integración y bajo el principio de normalización (Luque, 2014, p. 205).

En ese sentido, la educación hoy y siempre va a contar con grupos de estudiantes diversos y ello llevaría a reconocer que todos y todas poseemos NEE, dado que la vida real de la educación son casos de dificultades de aprendizaje, requerimientos de atención psicosocial, adaptación de herramientas y apoyos para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pensarse en medios pedagógicos para atender a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes; y es allí donde se pasa de solo atender necesidades básicas, a una inclusión educativa de todas estas características propias de los procesos de formación y que vienen a ser la tarea

ardua de educar en y para la vida, en condiciones de equidad e inserción de todos los estudiantes en una valoración genuina de la diversidad.

En este sentido, la inclusión educativa favorece el desarrollo de los estudiantes con discapacidad y también de los demás compañeros. En lo primordial, debe originar actitudes de respeto y tolerancia que deben estar siempre en la sociedad. Por eso, la inclusión escolar debe promover la participación de los estudiantes en condición de discapacidad, con equiparación de oportunidades y no dejarlos rotulados en una educación especial o la simple categoría de satisfacción de NEE (Contreras, 2010).

El estudiante con discapacidad intelectual leve es aquel con inteligencia como la capacidad de una persona para adaptarse con éxito a situaciones específicas, con los apoyos pertinentes. Todos tienen actos inteligentes, es decir, todos piensan, pero no siempre cuentan con las herramientas para resolver problemas y dar respuestas adecuadas, que aseguren su adaptación exitosa a una nueva situación o a una nueva experiencia de aprendizaje; por ello, la conducta adaptativa se manifiesta con limitaciones significativas para funcionar en las actividades de la vida diaria. Por lo tanto, estos estudiantes deben ser incluidos escolarmente, para poderles brindar herramientas básicas de aprendizaje y funcionamiento social (Contreras, 2010).

Flexibilización curricular & Enfoque diferencial

Dentro de la Inclusión escolar, se encuentra la evaluación diferenciada por medio de la flexibilización curricular. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2014), el currículo flexible se define como:

Un 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 alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. (p. 13).

Lo anterior cobra sentido en la formación integral de los estudiantes en condición de discapacidad que son incluidos en las instituciones educativas, dado que esta inclusión se ha convertido en una opción relevante para la equidad humana y la garantía de derechos para los niños, niñas, jóvenes y adultos. Es por esto por lo que Carvajalino Acuña & Páez (2015) exponen que se hace imperante cualificar los currículos de las instituciones educativas desde principios como la flexibilidad curricular, a través del reconocimiento de la voz de los directivos, docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general, en relación con los procesos de inclusión educativa y de atender a las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes. Con ello se pretenden garantizar los avances en el aprendizaje de todos los estudiantes, con o sin condiciones de discapacidad, respetando así sus individualidades y capacidades particulares.

En este mismo sentido, Sevilla & Cabezas (2015) se refieren a las flexibilizaciones curriculares como un tipo de estrategia educativa necesaria para la inclusión de los estudiantes con condiciones de discapacidad, lo cual implica la adecuación del currículo en los diferentes niveles educativos, los contenidos y las dinámicas pedagógicas escolares, para que estas sean más accesibles a las características particulares de los estudiantes. Se trata de tener en cuenta la individualidad de los estudiantes, según sus características personales y sus capacidades, a fin de que sea el punto de partida para la programación escolar desde los aspectos temáticos, didácticos y, sobre todo, la evaluación como proceso que debe atender a los aprendizajes que logran construir los estudiantes desde sus condiciones personales, en miras al máximo potenciamiento de su desarrollo integral. Hasta este punto, Carvajalino, Acuña & Páez (2015) y Sevilla & Cabezas (2015), reconocen en sus producciones que la mayoría de los docentes de la educación

regular que experimentan la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad al escenario escolar, no han hecho parte de un proceso de flexibilizaciones curriculares para la acogida adecuada de esta población, lo cual repercute en un desconocimiento y poca formación en la atención educativa integral para este tipo de personas con características de aprendizaje propias.

Por lo tanto, la flexibilización curricular es la demostración de una verdadera educación inclusiva. En correspondencia con los postulados teóricos de Gimeno (1991), “un currículo flexible debe tener objetivos claros para todos los estudiantes, pero dar diferentes oportunidades para poder alcanzarlos y que todos aprendan, respetando la condición intelectual del estudiante” (p. 4).

Y desde el punto de vista del cambio de paradigmas, modelos, conceptualizaciones y/o miradas sobre las condiciones de discapacidad, se articula al tema de la inclusión y flexibilización curricular con la atención diferencial, perspectiva que permite reconocer y valorar en la acción, que todas las personas somos diferentes, con características específicas y propias del desarrollo contextual en el que está inmersa cada persona. Lo anterior conlleva a pensar en una Educación para Todos, tal como se expresa en algunas políticas públicas colombianas...

Recientemente, la discapacidad se ha conceptualizado bajo el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, de tal manera que ha dejado de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano (Slee, 2012; Marulanda y cols., 2013, 2014; Marulanda, 2013; Tudela, Gil y Etxabe, 2004). Este cambio de perspectiva permite que las personas con discapacidad puedan optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales y no en centros especializados, y sean consideradas dignas y merecedoras de atención, protección, formación y cuidado. En lo que toca a la discapacidad puede afirmarse que, desde la perspectiva de la educación inclusiva, no se

busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados “normales” o “normotípicos”, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias (MEN, 2017).

En palabras de Stainback, Stainback y Jackson (1999 citado en MEN, 2017), la educación inclusiva abre la posibilidad de interrelación entre todos los estudiantes que participan del proceso educativo, tal como transcurre la vida cotidiana, y bajo la mirada de la oportunidad, dado que si estas no existen las prácticas de estimulación, formación y/o vida real para actuar, cualquiera de nosotros podríamos caer en situaciones de pensamiento, acción, emoción, lenguaje, en desventaja de aquellos que cuentan con su participación en aquellos contextos motivadores. Por lo tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (MEN, 2017, p. 26).

Lo anterior, se puede ver reflejado en el acto educativo, a partir de propuestas curriculares, que proyecten flexiblemente el qué, cómo y cuándo enseñar, así como el qué, cómo y cuándo evaluar, teniendo en cuenta las situaciones y/o características de cada grupo escolar, que indudablemente, siempre tendrán un ritmo y estilo de aprendizaje diferentes, además de intereses, motivaciones, rasgos de personalidad e historias de vida diversas. De manera que, la flexibilización curricular va a jugar un papel fundamental en el acceso, participación e inclusión de los niños, niñas y jóvenes a unos procesos de formación integral y pertinente para la vida social, política, económica y cultural (Duk & Hernández, s.f.).

En este sentido, tanto la atención diferencial como la flexibilización curricular que se realice, permiten atender la individualidad de los estudiantes, porque se parte de sus características propias planear y orientar su proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual está

complementado con la evaluación procesual y formativa para hacer acompañamiento y consolidación de los progresos, alcances y aspectos por mejorar de los estudiantes, y cumple también con la función de ser un proceso de retroalimentación no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y padres de familia.

2.1.3. Categoría III. Prácticas evaluativas inclusivas

Las prácticas evaluativas son aquellas estrategias pedagógicas que el docente utiliza para interpretar el proceso de aprendizaje a partir de los conocimientos de sus estudiantes. Por ello, se hace explícito las prácticas evaluativas que se pueden adelantar con los estudiantes en condición de DIL para garantizar sus derechos personales y educativos. En este tópico, se parte de los planteamientos de Gamboa (2016), dado que esta autora trabaja sobre necesidades educativas diversas, con el fin de poder diseñar una propuesta de evaluación que permita la inclusión asertiva de los estudiantes en condición de discapacidad, a dichos procesos en el aula de clase. Sin embargo, este estudio reconoce que existen políticas de inclusión vigentes para acoger en las aulas a estudiantes con diferentes necesidades educativas, pero la situación problemática está en que no hay una clara definición de acciones para evaluar a los estudiantes, desde la diversidad.

Desde este punto de vista, no solo basta con contemplar y conocer las políticas públicas sobre la inclusión escolar, sino que ello debe estar reflejado en el Proyecto Educativo Institucional, ya que los hallazgos de Gamboa (2016), evidencian que los planteamientos y acciones educativas y evaluativas, no han llegado a formar y/o transformar la práctica de los docentes, a la hora de evaluar diferenciadamente a los estudiantes. Lo anterior conduce a evidenciar que tanto los docentes como los estudiantes y sus acudientes requieren de formación para asumir un proceso

efectivo de valoración y acompañamiento en los aprendizajes de estos estudiantes en condición de discapacidad.

Este concepto reconoce la evaluación desde un enfoque diferencial que, tal como lo expone Castillo (2016), se trata de atender a la diversidad individual y colectiva que plantean los propios estudiantes en cada curso y nivel educativo; es decir que, como acción predominante en una institución que asume el reto de la inclusión educativa, se requiere de una articulación y trabajo mancomunado entre directivos, docentes, el departamento de psico-orientación, equipos interdisciplinarios, la familia y la sociedad en general, ante lo cual, se lograría una acción sistémica que pasa por establecer políticas institucionales para la inclusión y la equidad educativa, para permear la práctica pedagógica en el aula. La evaluación diferenciada significa respetar y reconocer a los estudiantes desde su realidad individual, variando, adaptando o reformulando los instrumentos o modalidades de evaluación aplicadas. Las flexibilizaciones curriculares que se propusieron en los planteamientos de Castillo (2016) se reafirman con los planteamientos de Santos & De la Rosa (2009), quienes establecen que en la evaluación para las personas en condición de discapacidad el docente debe adaptar los procesos a las condiciones de los estudiantes, y no que el estudiante se adapte a las exigencias del docente. El principio señala que es el docente (el profesional de los escenarios educativos, entre ellos del proceso de evaluación), quien debe alejarse de la mirada tradicional de la evaluación como mecanismo de poder, el cual no tiene en cuenta la condición particular de cada estudiante, sino más bien apunta a medir los aprendizajes de ellos. Muestra una evaluación de tipo sumativa, ante la cual podría establecerse si este tipo de evaluación es la más adecuada para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes en condición de DIL. Contrario a esta visión de medición desde la evaluación escolar, los autores abogan por una evaluación de tipo crítica y reflexiva que permita

comprender las condiciones psicobiológicas y socioeducativas de los participantes del acto educativo y evaluativo.

Para concluir algunos aspectos sobre el estado del conocimiento de este tópico acerca de la evaluación diferenciada, es preciso retomar para la investigación a desarrollar, primero, la diversidad individual y colectiva de los estudiantes. Ello significa una gran riqueza para los escenarios educativos, dado que exige un reto pedagógico y evaluativo con el hecho de pensar y repensar en otros procesos de formación para la equidad. Segundo, es de notoria importancia la articulación entre los diversos actores que participan en la educación inclusiva, ya que de su unanimidad se generan propuestas y acciones asertivas y eficaces, de acuerdo con las necesidades e intereses de las personas en condición de discapacidad. Y tercero, la evaluación debe asumir un paradigma de comprensión, crítica y reflexión, que conlleven a respetar y reconocer las diferencias de los estudiantes, así como sus estados de desarrollo integral.

Desde el punto de vista de Arévalo (2016) es necesario para las prácticas evaluativas que se determine la realidad que gira alrededor de las personas con algún tipo de condición física, intelectual o sensorial, puesto que la evaluación inclusiva debe estar dirigida al reconocimiento de las habilidades de cada estudiante, y por esto es fundamental preguntarse ¿cómo? y ¿qué? se está evaluando en esta población en condición de discapacidad. Reconociendo la importancia de las prácticas evaluativas para estudiantes en condición de DIL, la evaluación debe ser formativa en la que de acuerdo con autor Scriven (1976) los docentes deben adaptar en sus procesos pedagógicos con los estudiantes procedimientos específicos, lo cual supone adaptaciones para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista cognitivo, la evaluación formativa se centra en comprender este funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen, lo cual implica aprovechar el error como una oportunidad de aprendizaje para el

estudiante y su clase. Es una evaluación que, dadas estas características, se desarrolla en el aula en un ambiente de confianza que permite que el estudiante no se sienta juzgado al equivocarse y que al mismo tiempo pueda aprender a descubrir sus debilidades, como un componente propio de todos los estudiantes y los seres humanos, en el ámbito más general. Esta evaluación debe darse en forma procesual, continua y encaminada a generar y mantener el gusto por aprender. Estas características llevan a que se piense que la valoración continua puede ser una herramienta para estudiantes en condición de DIL, lo que por consiguiente hace que, en esencia, sea formativa.

Plan individual de ajustes razonables – PIAR

El Ministerio de Educación de Colombia (2017), en los últimos tiempos ha propuesto una caracterización educativa de los estudiantes en condición de discapacidad, acción que corresponde a que los docentes puedan conocer de primera mano, quién es su estudiante, cuáles son sus fortalezas, limitaciones y necesidades de apoyo, y de qué modo es posible, en el marco de la escuela, ofrecerle mejores oportunidades para favorecer y potenciar su aprendizaje y, en general, su calidad de vida.

Derivado de lo anterior, la caracterización es un ***proceso*** que permite conocer y acercarse al estudiante en todas sus dimensiones (intelectual, social, emocional, etc.). No es un formato que se llena para satisfacer un requerimiento. Constituye un ejercicio de observación del estudiante por parte de cada maestro, en los distintos escenarios que configuran el espacio escolar (clases, recreos y tiempos de ocio, salidas pedagógicas, presentaciones, eventos formales como izadas de bandera, grupos deportivos, de teatro, etc.) y la puesta en común de sus percepciones y valoraciones. La caracterización finaliza con un perfil del estudiante en el que se resaltan sus fortalezas, sus limitaciones y sus

necesidades de apoyo. Dicho perfil es un insumo esencial para la construcción del plan individual de ajustes razonables (PIAR), cuya finalidad es determinar los apoyos pedagógicos que precisa cada estudiante, en función de las necesidades educativas que han surgido a través de la caracterización (MEN, 2017, p. 57 – 58).

Dicha caracterización educativa abarca las siguientes dimensiones y aspectos de la vida de los estudiantes en condición de discapacidad (ver anexo No. 18):

1. Contexto y vida familiar
2. Habilidades intelectuales
3. Bienestar emocional
4. Conducta adaptativa y desarrollo personal
5. Salud y bienestar físico
6. Participación e inclusión social
7. Metas de aprendizaje

Se trata de una mirada integral al estudiante, partiendo de sus capacidades y destrezas, para finalmente conocer sus alcances y aspectos por mejorar, aspectos y/o dimensiones que permitirán saber cómo apoyarlo, qué recursos, flexibilizaciones y atenciones diferenciales se requieren, teniendo siempre presente que es una “*persona en desarrollo y con potencialidades para aprender*” (MEN, 2017, p. 63).

2.2. Marco normativo, legal y político

A continuación, se presenta la normatividad vigente para la inclusión educativa, a nivel internacional y nacional con el fin de evidenciar el panorama sociopolítico que acoge a las poblaciones diversas, y los avances legales que existen, al respecto.

La Unesco (2007 citado en Vásquez, 2015), propone “oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades” (p. 4) a niños, niñas y jóvenes en condiciones de discapacidad, de manera tal que las instituciones educativas proporcionen ambientes con reales oportunidades de aprendizaje promoviendo la participación y la inclusión (p. 4).

En el marco normativo y legal de Colombia, nuestro país ha suscrito las principales declaraciones de organizaciones internacionales, a la vez que ha adoptado compromisos políticos para avanzar en dirección de una mayor inclusión educativa. A continuación, se brindará una breve descripción de ellos, con el fin de proporcionar el marco internacional sobre el cual se han desarrollado las políticas públicas de inclusión educativa.

La Organización de las Naciones Unidas (1989) aprobó la Convención de los Derechos del Niño, donde se consideran los niños y las niñas como sujetos de derechos, y no como objetos de protección: se enfatiza el derecho a la educación como parte fundamental del desarrollo y la transformación social, teniendo así todos los Estados la obligación de garantizar el derecho a la accesibilidad de la educación para los menores de edad. De igual manera, tal y como lo plantea Infante (2010), la Unesco ha... explicitado la idea de que la inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo. En este sentido, todos los seres humanos, independiente de su etnia, género, forma de aprender, etc., deberían gozar y ejercer el derecho a la educación (p. 289). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (ONU, 2006) estipulan que las personas con discapacidad “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan

impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4). Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU, 1993) establecen que el principio de la igualdad de derechos “significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse de manera de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación” (p. 9). La Declaración Mundial Sobre Educación para Todos (Organización de Estados Iberoamericanos, 1990) plantea la universalización del acceso a la educación, a fin de fomentar la equidad para todos los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos ofreciendo servicios de calidad. Mediante la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (Unesco, 1994), se formaliza como principio que las escuelas deben “acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras” (p. 6), siendo esta una medida eficaz para construir una mejor sociedad y conseguir una educación para todos. Con el fin de lograr adecuadamente lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas, en el Manual para Parlamentarios sobre la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, especifica que la educación inclusiva contribuye a la eliminación de barreras, creando así “una sociedad que acepte sin dificultad y se sienta a gusto con la discapacidad, en vez de temerla. Cuando los niños con y sin discapacidad crecen juntos y aprenden, uno al lado del otro, en la misma escuela, desarrollan una mayor comprensión y respeto mutuos” (2007, p. 90 citado en Vásquez, 2015).

Las anteriores inscripciones de Colombia a las proclamaciones internacionales para la lograr la inclusión educativa, se dan bajo la premisa que nuestro país se declara un Estado social de derecho, lo cual implica que “todos los poderes públicos luchen a favor de un orden socialmente justo” (Escobar, 2005, p. 42 citado en Vásquez, 2015).

Ahora en el panorama de Colombia, la atención integral de las personas en condición de discapacidad esta promulgada en la Constitución Política de Colombia (1991), en la cual se reconoce el papel del Estado en la promoción y garantía en las condiciones de igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad. En este sentido, el artículo 1° de la Constitución ubica a Colombia como un Estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista, fundado en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general; es decir que, para el caso del CEDID o cualquier otra institución de educación en Colombia, las personas en condición de discapacidad gozan de los mismos derechos que los demás ciudadanos y ello es parte de la valoración y respeto por sus condiciones particulares. Esta última parte es reafirmada en el artículo 5° de la misma ley, cuando se refiere a que el Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad. La Ley General de Educación (1994) en el artículo 1° conduce a asumir 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 derechos y de sus deberes; es decir que, se reitera las perspectiva de derechos y la integralidad de las personas desde los procesos de formación, por lo cual, la centralidad de los procesos educativos que se adelantan en el CEDID deben estar encaminados a cumplir con esta garantía. Por ello, en el capítulo 1, a través del artículo 46° se establece que la educación para personas con limitación

debe formar parte del servicio público educativo y, asimismo, señala la necesidad de realizar convenios y articulaciones con sectores territoriales y nacionales, con garantía que todas las personas con limitación reciban la atención educativa que precisan desde acciones pedagógicas que sean pertinentes para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad.

Aparte de lo que está establecido en la Constitución Política y la Ley General de Educación, es importante tener en cuenta en términos históricos, que en Colombia se ha venido garantizando la atención de las poblaciones en condición de discapacidad, y se viene reconociendo los cambios y transformaciones que se presentan en el modelo o perspectiva actual para lograr una acertada aproximación a la inclusión educativa y social; lo anterior se evidencia en que, a partir de la resolución 2565 de 2003, se delega a las entidades territoriales la organización de la oferta educativa de acuerdo con la condición de discapacidad para las poblaciones con necesidades educativas especiales; las instituciones educativas deben ajustar el Proyecto Educativo Institucional, realizando las orientaciones pertinentes para la población que abarquen. El decreto 470 de 2007 establece que estas entidades son las que contratan los servicios de apoyo pedagógico para la prestación o promoción de la educación especial, de forma tal que se delegan a estas entidades de nivel medio facultades mediadoras de la oferta y apoyos educativos para la población, buscando generar atención universal a niños y niñas con o sin necesidades educativas especiales. En los lineamientos generales que plantea el Ministerio de Salud (2012) para la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social en entidades territoriales 2013 – 2022, donde El Ministerio de Salud y Protección Social, ente rector del Sistema Nacional de Discapacidad, de forma conjunta con el Consejo Nacional de Discapacidad y el Grupo de Enlace Sectorial –GES-, hacen entrega Colombia los lineamientos generales para la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión

Social 2013 – 2022. Una política nacida del trabajo participativo, intersectorial y concertado, en la que se plasma la realidad de este 6.3% de la población colombiana y a través de la cual se busca asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores.

Finalmente, los anteriores planteamientos normativos se especifican de forma más clara en el más reciente decreto 1421 de 2017, en este se reglamenta la educación inclusiva de la población con discapacidad, lo cual da luces pedagógicas claras hacia la necesidad de hacer ajustes curriculares razonables tal como se viene presentando desde el marco teórico y conceptual, en la presente investigación. El decreto en cuestión reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, con el cual se busca garantizar el ingreso al sistema educativo de todas las personas con discapacidad, en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna.

Este decreto da sustento normativo al marco teórico y conceptual de la investigación, en la medida que presenta los ajustes razonables como esas...

acciones, adaptaciones o modificaciones del sistema educativo y la gestión escolar, mediante las cuales se garantiza que los estudiantes con discapacidad puedan desenvolverse con la máxima autonomía posible en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos (p. 4).

Alude, además a la atención diferencial para “brindar al estudiante con discapacidad las condiciones particulares requeridas para aprender y participar en el medio escolar, en condiciones de equidad, partiendo de la planeación centrada en la persona, en su contexto

familiar y social” (p. 4). Y al currículo flexible para dar cumplimiento a una educación diversificada...

para definir planes de estudios pertinentes a la realidad y necesidades de sus estudiantes, tratando de dar a todos, la oportunidad de aprender y participar, así como para adoptar decisiones relacionadas con las herramientas didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la promoción, el egreso y la titulación (p. 4).

En aras de dar viabilidad procesual y procedimental a los procesos de inclusión educativa, el decreto 1421 (2017), define los Planes individuales de ajustes razonables – PIAR (Ver anexo No. 18), como una...

herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad, basados en la caracterización pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos para el estudiante, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el plan de mejoramiento institucional (p. 5).

De esta manera, los PIAR son las herramientas que sirven por un año, al docente, al estudiante y su familia, para orientar acertadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante en condición de discapacidad, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje; y este debe contener como mínimo los siguientes aspectos:

- 1) descripción del contexto general del estudiante dentro, y fuera del establecimiento educativo (casa y otros entornos sociales);
- 2) caracterización pedagógica;
- 3) aspectos médicos, de rehabilitación y sociales;
- 4) objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar;
- 5) ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos para el año electivo, si se

requieren; 6) recursos físicos, tecnológicos y didácticos, necesarios para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiante y ; 7) proyectos específicos que se requieran realizar en la institución educativa, diferentes a los que ya están programados en el aula, y que incluyan a todos los estudiantes; y 8) información sobre alguna otra situación del estudiante que sea relevante en su proceso de aprendizaje y participación (p. 10).

Frente a esta herramienta de inclusión educativa, las instituciones deben hacer acompañamiento constante y seguimientos periódicos, los cuales se deben contemplar desde el sistema institucional de evaluación, teniendo en cuenta la contemplación y el ejercicio de los ajustes razonables de manera individual y progresiva, las flexibilizaciones curriculares requeridas y la atención diferencial necesaria. Consecuentemente, el PIAR hará parte de la historia escolar del estudiante en condición de discapacidad, permitiendo potencializar planes, programas, infraestructura y recursos para garantizar integralmente los procesos de formación.

Partiendo de la normatividad seleccionada y presentada sobre la igualdad de derechos, acceso y equidad para toda la población a la educación y otros escenarios, es preciso también aunar esfuerzos entre entidades, sectores, actores gubernamentales y/o privados, para que todo lo promulgado no se quede en el papel, sino que sea una realidad tangible en las instituciones educativas, la comunidad y todos los contextos en los cuales se desarrolla la población con algún tipo de condición o vulnerabilidad.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

3.1. Enfoque de investigación

Esta investigación de enfoque cualitativo y paradigma hermenéutico acude a la comprensión e interpretación del tema de la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes en condición de DIL, en el CEDID de Ciudad Bolívar, teniendo en cuenta los procesos de formación en el área de matemáticas, procurando entender los diferentes sentidos y prácticas evaluativas de los docentes. No hubo manipulación de las variables, ni de las personas, ni del contexto estudiado, se estudiaron en su ambiente natural y cotidiano.

3.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación fue un estudio de caso, técnica metodológica para estudiar la particularidad y complejidad de un caso para poder comprender cómo es su actividad en circunstancias relevantes. Se estudia un caso cuando se tiene un interés especial en este...

Es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia. En un estudio de caso, un investigador conoce una realidad, un caso, acercándose a esa realidad según conveniencia o siendo informado off-line desde ella, independientemente de si se sigue una postura positivista o interpretativa (Stake, 1999, p.8).

Por lo tanto, se pretendió analizar las prácticas evaluativas de los docentes de bachillerato de matemáticas frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad

intelectual leve en un proceso de inclusión escolar y en el caso particular de una institución educativa oficial de la ciudad de Bogotá.

3.3. Categorías de análisis

Las categorías de análisis de la presente investigación partieron de los objetivos (general y específicos), por lo cual se les retoma y presentan en relación con los instrumentos; la información recopilada en la investigación se sistematizó en una matriz categorial (ver tabla 1), para luego presentar resultados, conclusiones y recomendaciones.

Tabla 1. Matriz Categorial

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA DE PRIMER ORDEN	INSTRUMENTO	FUENTES
Caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar, en el proceso de inclusión escolar.	Identificar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar.	Prácticas evaluativas	Relación SIE y práctica evaluativa Las estrategias de evaluación empleadas El proceso de evaluación (acuerdos de evaluación, comunicación de resultados, retroalimentación, oportunidades de recuperación y autoevaluación)	Revisión y análisis documental Encuesta a estudiantes Entrevista a docentes de matemáticas Ficha de observación de clase.	Documento SIE académicos institucionales Docentes y estudiantes con DIL
	Analizar las características del proceso de inclusión escolar con estudiantes en condición de DIL, que se desarrolla en el CEDID Ciudad Bolívar.	Inclusión escolar	Definición de la inclusión escolar Tipos de inclusión escolar Metodologías empleadas Evaluación diferenciada	Revisión documental del proyecto de inclusión escolar Manual de convivencia Encuesta a estudiantes. Ficha de observación de clase	Documento (proyecto de inclusión escolar del CEDID) Estudiantes Docentes
	Relacionar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas con las características del proceso de inclusión para estudiantes con DIL.	Prácticas evaluativas inclusivas	Las estrategias de evaluación (flexibilización curricular) Relacionar proceso de evaluación con la inclusión de estudiantes en condición de DIL	Ficha de observación de clase Encuesta de estudiantes Entrevista a docentes	Estudiantes
	Realizar recomendaciones sobre la evaluación del aprendizaje, para brindar elementos que permitan llevar a cabo prácticas evaluativas más acordes con el proceso de inclusión escolar en el CEDID Ciudad Bolívar	Recomendaciones a la evaluación del aprendizaje	Evaluación formativa	Resultados de las entrevistas a docentes de matemáticas, ficha de observación de clase y encuesta a estudiantes	Estudiantes y docentes de matemáticas

3.4. Población y muestra de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en el CEDID Ciudad Bolívar, que cuenta con el programa de inclusión escolar desde hace 10 años, desarrollando procesos con los estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve. Este programa se imparte desde la educación inicial, básica y media vocacional, y el CEDID es una de las instituciones pioneras en la localidad de Ciudad Bolívar en desarrollar este tipo de propuestas. La institución cuenta con 8 docentes de matemáticas en bachillerato, en la jornada de la mañana, los cuales fueron el interés de esta investigación.

Entre los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar, se aplicó la ficha de observación de clase y entrevista semiestructurada a 4 docentes. La muestra tomada de docentes fue intencional (no probabilística) por la accesibilidad y proximidad a ellos por parte de la investigadora.

Tabla 2. Estudiantes Incluidos

Curso	Estudiantes incluidos
6 y 7	14
8	4
9	8
10 y 11	4

En la muestra de los casos de estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve, participaron de esta investigación todos los estudiantes que están incluidos al aula regular (30 estudiantes), ya que son ellos los principales actores del proceso de inclusión escolar. A ellos se les aplicó el instrumento la encuesta.

3.5. Instrumentos de investigación

Para esta investigación cualitativa, se tuvieron en cuenta para la recolección de datos los siguientes instrumentos:

3.5.1. Revisión documental

Es una técnica de revisión y de registro de documentos que fundamenta el propósito de la investigación, Se busca por medio de esta técnica investigativa estar actualizado en el tema que se explora, (Ortega, 2016). La recolección de esta información se obtuvo de las fuentes planteadas en la primera categoría de análisis mediante el registro de acciones y datos (Ver anexo No. 2).

3.5.2. Entrevista

Para la recolección de la información, en la presente investigación se diseñó una entrevista semiestructurada que llevó al docente a responder desde su concepción teórica como desde su experiencia cotidiana con estudiantes, esto facilitó que el entrevistador “tenga la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 418), al respecto se buscó que los docentes no se sintieran coaccionados a dar respuestas precisas o correctas, sino que vieran en la entrevista un momento de dialogo y de intercambio de saberes con miras a dar aportes a los procesos de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes en condición de DIL incluidos escolarmente (Ver anexo No. 3).

3.5.3. Ficha de observación de clase

Por medio de la observación en el aula de clase, la investigadora logró hacer uso de una herramienta que a partir del enfoque cualitativo proporcionó datos y aspectos fundamentales para

describir y analizar la situación problema. La observación de clase está basada en los fundamentos de Danielson (2013), y tiene como mérito extra, el hecho de ser un instrumento construido por maestros que optaron por elaborar una herramienta que además de orientar y darle una ruta al docente en la comprensión, dado desde su cotidianidad de práctica profesoral, además logra captar un panorama más completo del entorno en el que se realizan los procesos y los componentes que allí se mueven y se integran (Ver anexo No. 4).

3.5.4. Encuesta

Una encuesta es un instrumento dentro de los diseños de una investigación cualitativa, en el que el investigador recolecta datos mediante un cuestionario diseñado y validado, sin modificar el entorno ni la situación de donde se recoge la información.

Esta se aplicó en forma escrita a la muestra total de estudiantes en condición de DIL en proceso de inclusión escolar, las preguntas se diseñaron de acuerdo con las categorías planteadas, respondiendo a los objetivos de la investigación (Ver anexo No. 5).

3.6. Supuestos teóricos o anticipaciones de sentido

La práctica evaluativa que realizan los docentes de matemáticas con estudiantes en condición de discapacidad es una práctica tradicional y normalizada, es decir no atienden a un currículo flexible, ni a unas estrategias de evaluación diferenciadas. Supuesto que parte del análisis preliminar de las prácticas con los maestros.

Los resultados académicos de los estudiantes en condición de DIL, están directamente relacionados con la falta de una atención diferenciada de sus maestros, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación.

3.7. Validez y confiabilidad

Estos instrumentos fueron validados por 2 profesionales en la inclusión escolar (licenciadas en educación especial) con amplia experiencia en el tema, que trabajan en el CEDID Ciudad Bolívar hace más de 5 años, y por la encargada desde Secretaría de Educación de Bogotá de orientar la inclusión en la población con discapacidad. Dicha validación se hizo en el año 2018

El instrumento de la ficha de observación de clase se diseñó a partir del enfoque inclusivo con preguntas que respondieran a este direccionamiento. Se estableció una prueba piloto en grado 6, con el objetivo de comprobar si el instrumento fue diseñado a partir de la problemática de las prácticas evaluativas en docentes de matemáticas.

3.8. Consideraciones éticas

Según los instrumentos descritos anteriormente, que se construyeron en la presente investigación, la investigadora informó que dentro de la acción que se realizó, se actuó con ética y confidencialidad sobre los datos recolectados con los entrevistados, al igual que el anonimato de los participantes. Esto se detalló a través de un consentimiento informado, en el cual la investigadora se comprometió a utilizar la información para fines propia y exclusivamente del presente estudio investigativo. (Ver anexo No 6). Es válido aclarar que se contó con el aval de la institución y de los participantes del estudio en su totalidad.

Capítulo 4. Análisis y resultados

En el presente capítulo se presentan los hallazgos obtenidos en la fase de recolección de la información adelantada, durante los meses de septiembre a noviembre de 2018, tiempo durante el cual se implementaron los instrumentos de recolección de la información tales como: revisión documental (institucional), observación de clase a los docentes del área de matemáticas, realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes focalizados para el presente estudio y aplicación de encuestas a estudiantes en condición de con DIL, en proceso de inclusión.

4.1. Descripción del proceso de recolección de la información

Inicialmente se diligenció los formatos de consentimiento informado para docentes y rector, del CEDID - Ciudad Bolívar IED, lo cual permitió el desarrollo de las estrategias investigativas y la aplicación de los diferentes instrumentos diseñados para el levantamiento de la información por parte de la investigadora (Fichas de observación, encuestas y entrevistas).

En cuanto a la revisión documental, hay que decir que ésta consistió en la lectura de los documentos del CEDID, tales como el PEI (proyecto educativo institucional), SIE en el manual de convivencia de la institución y el proyecto de inclusión. Dicha lectura permitió, reconocer aspectos relacionados con los propósitos que han perseguido la institución en la implementación del PIE (proceso de inclusión educativa).

Con respecto a la aplicación de los instrumentos diseñados, y de acuerdo con lo que propone la investigación cualitativa, se acudió a la observación como una estrategia, que permitió el acercamiento a los docentes en sus contextos educativos, así como a los estudiantes con DIL en proceso de inclusión, con el propósito de identificar los aspectos que caracterizan las prácticas evaluativas de los docentes del CEDID, esta se realizó semanalmente, a los 4 docentes del área

de matemáticas (muestra intencional). En total se realizaron cuatro (4) observaciones a cada docente, para un total de 16 sesiones observadas.

De igual manera y con el propósito de reconocer la percepción de los estudiantes al respecto de las prácticas evaluativas de sus maestros de matemáticas, se llevó a cabo la aplicación de las encuestas para los estudiantes incluidos escolarmente al aula regular con condición de discapacidad intelectual leve. Para la realización de este ejercicio se organizó en parejas el grupo de estudiantes focalizado en el aula de inclusión. Posteriormente se les dio indicaciones sobre cómo debían diligenciar la encuesta, y se les acompañó durante el tiempo que ésta demandó.

4.2. Hallazgos e interpretación

Una vez se tuvo la información se procedió a su organización y análisis, para lo que se elaboró la matriz de análisis de datos (ver anexo No. 7). Dicha matriz permitió ubicar los datos por cada objetivo específico; en el caso de las encuestas, éstas fueron tabuladas y organizadas para su análisis (ver anexo No. 8). A continuación, se presentan los hallazgos que se obtuvieron durante la fase anteriormente expuesta. Es importante decir que la mirada siempre se centró en el desarrollo de las categorías, y en el cumplimiento de los objetivos específicos planteados para la presente investigación:

Categoría 1: Prácticas evaluativas

Objetivo específico: Identificar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID - Ciudad Bolívar.

Se partió de comprender las prácticas evaluativas como aquellas estrategias pedagógicas que los docentes utilizan para interpretar el proceso de aprendizaje a partir de los conocimientos

de sus estudiantes, para revisar los hallazgos obtenidos durante la fase de recolección de la información, en este sentido, reconocer las prácticas evaluativas, implicó hacer un ejercicio de abordaje de algunas subcategorías de primer orden, las cuales hacen referencia a la relación con el SIE (Sistema institucional de evaluación) y las estrategias de evaluación empleadas en el proceso de evaluación (acuerdos de evaluación, comunicación de resultados, retroalimentación, oportunidades de recuperación y autoevaluación) de acuerdo con lo que plantea (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Estrategias evaluativas implementadas por los docentes

La identificación de las estrategias evaluativas que implementan los docentes de matemáticas se logró de los resultados obtenidos, en el diligenciamiento de la siguiente ficha de interpretación de datos, a partir del instrumento construido de ficha de observación de clase:

Tabla 3. Ejemplo - Ficha de interpretación de datos de las prácticas evaluativas

Docente	Tipo de práctica evaluativa	Grado en el que dicta	Instrumentos de Evaluación
No D1			
No D2			
No D3			
No D4			

La información que arrojó el diligenciamiento de la ficha permitió evidenciar que las prácticas evaluativas se pueden clasificar entre prácticas evaluativas con énfasis en la inclusión y prácticas evaluativas naturalizadas, de la primera se puede decir que, el 50% de los docentes observados dio cuenta de su implementación, en tanto dos docentes siempre tuvieron en cuenta

la flexibilización a la hora de diseñar estrategias tales como: ejercicios sencillos matemáticos, trabajos en grupo, juegos o exposiciones. La flexibilización se observó en el nivel de complejidad en las tareas y trabajos dirigidos a los estudiantes con DIL. Al hablar de nivel de complejidad hace referencia a un tema un tanto difícil de comprender ("complicado"). Como ejemplo está que, en esta observación en clase, los docentes explicaron ejercicios de matemáticas respecto al tema de fracciones algebraicas, dicho ejercicio lo realizaron de forma diferenciada frente a los demás estudiantes, atendiendo los estudiantes con DIL (Ver anexo No 9).

Es importante mencionar que como parte de la planeación escolar se contempla la formulación de los tópicos generativos en el plan de aula que se espera desarrollar en los estudiantes según el nivel académico, este ejercicio fue interesante de observar, en la medida que no todos los docentes contemplaron a la población de inclusión escolar a la hora de formular los tópicos. Solo el 50% de los observados propusieron tópicos diferenciados para sus cursos. Como ejemplo se encontró que:

Tópicos generativos grado sexto:

- ✓ Operaciones básicas entre números naturales: multiplicación y división.
- ✓ Propiedades de la multiplicación entre números naturales.
- ✓ Ecuaciones y solución de problemas que involucran multiplicación y división de números naturales.
- ✓ Potenciación, radicación y logaritmación de números naturales.

Tópicos generativos estudiantes en condición de DIL, en proceso de inclusión escolar, grado sexto:

- ✓ Operaciones básicas entre números naturales: suma y resta.
- ✓ Propiedades de suma y resta entre números naturales.

- ✓ Solución de problemas sencillos que involucran suma y resta de números naturales.

De igual manera en la práctica evaluativa con énfasis en educación inclusiva se encontró que los docentes que tienen este aspecto en cuenta, de manera general, plantean diferencias relevantes para el desarrollo de las actividades e instrumentos que les permite reconocer los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Un ejemplo más que llamó la atención durante la observación de una de las clases, fue el que el docente, estaba enseñando los casos de factorización, los estudiantes regulares iban en el caso de factorización No 7, mientras que los estudiantes con DIL, continuaban trabajando en el caso No 1. Explicando que, la factorización “puede considerarse como la operación matemática inversa a la multiplicación, pues el propósito de ésta última es hallar el producto de dos o más factores; mientras que en la factorización, se buscan los factores de un producto dado”. (Baldor, 1997). En este tema complejo se evidenció la flexibilización curricular para los estudiantes en condición de DIL que se encuentran incluidos escolarmente; asignándoles a ellos la explicación del caso No 1 de factorización, factor común, con ejercicios sencillos:

Ejemplo 1: (hay factor común entre los números)

$$8a - 4b + 16c + 12d = 4 \cdot (2a - b + 4c + 3d)$$

Mientras los estudiantes en condición de DIL estaban resolviendo estos ejercicios de factor común, los demás compañeros estaban con el caso de factorización 7: Trinomio de la forma $ax^2 + bx + c$:

Ejemplo: Factorizar $15x^4 - 23x^2 + 4$

$$15x^4 - 23x^2 + 4 = (3x^2 - 4)(5x^2 - 1)$$

Con lo anterior se ve la flexibilización curricular, ya que el caso de factorización 7 es más complejo respecto al caso No 1 (Ver anexo No 10). Y a la hora de evaluar, evalúan a sus estudiantes teniendo en cuenta el nivel de complejidad de los ejercicios propuestos en clase.

En cuanto a las *prácticas evaluativas naturalizadas* se halló que el otro 50 % de los docentes (2 docentes) observados dieron cuenta de prácticas evaluativas en las que no se contempla la diferencia; es decir, dentro de sus planeaciones de clase no flexibilizan su práctica evaluativa, en tanto no hay una formulación de competencias de enfoque diferencial, como tampoco un diseño de actividades, que contemple los ritmos de aprendizaje de los estudiantes o las particularidades en su desempeño ya sea cognitivo o motriz (Ver anexo No. 11).

Estas prácticas dan cuenta de la naturalización de la diferencia o la necesidad especial, por parte de los docentes, dándoles un trato de “aparente” igualdad, pero que en la realidad no conlleva más que a la posible “frustración del estudiante” quien no está obteniendo un desempeño o un proceso significativo como el de sus compañeros. Por ejemplo, se hacen las mismas evaluaciones tanto escritas como orales, con las mismas preguntas, se exige el mismo tiempo de respuesta para todos los estudiantes y se valora de la misma manera a todos, a partir de las escalas de valoración del SIE y propuestas por el MEN en el decreto 1290 de 2009, artículo 5 que dice cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional:

- ✓ Desempeño Superior
- ✓ Desempeño Alto
- ✓ Desempeño Básico

✓ Desempeño Bajo

*Ilustración 1. Ejemplo de Evaluación de prácticas naturalizadas***EVALUACION CASOS DE FACTORIZACION****GRADO OCTAVO**

NOMBRE: _____

FECHA: _____

1. Factorizar los siguientes ejercicios (Factor comun)

- $10x^2 + 15a =$
- $2(a - b) + x(a - b) =$
- $6x - 12 =$
- $24a - 12ab =$
- $14m^4n + 7mn =$
- $8a^3 - 6a^2 =$
- $14a - 21b + 35 =$
- $3ab + 6ac - 9ad =$
- $12m^2n + 24m^3n^2 - 36m^4n^3 =$
- $ax + bx + cx =$

2. Factorizar los siguientes ejercicios (Factor comun por agrupación)

- $ab + ac + bd + dc =$
- $ax + bx + ay + by =$
- $a^2x^2 - 3bx^2 + a^2y^2 - 3by^2 =$
- $x^2 - a^2 + x - a^2x =$
- $4a^3x - 4a^2b + 3bm - 3amx =$
- $2am - 2an - 2a - m + n - 1 =$

3. Factorizar los siguientes ejercicios (Trinomio cuadrado perfecto)

- $9 + 6x + x^2 =$
- $36x^2 + 12y^2 + y^4 =$
- $4x^2 - 20xy + 25y^2 =$
- $25x^2 + 30x + 9 =$
- $4a^6 - 20a^3b^4 + 25b^8 =$
- $x^2 + 6x + 9 =$
- $a^2 - 2am - m^2 - 4b^2 =$
- $1 - 9x^2 + 24xy - 16y^2 =$
- $c^2 - a^2 + 2a - 1 =$
- $m^2 - x^2 + 9n^2 + 6mn - 4ax - 4a^2 =$
- $x^2 - a^2 + 2xy + y^2 + 2ab - b^2 =$

4. Factorizar los siguientes ejercicios (Diferencia de cuadrados)

- $x^2 - 9 =$
- $z^4 - 36 =$
- $x^2 - y^2 =$
- $c^4y^6 - x^{12}y^{36} =$
- $z^7 - 1 =$
- $x^2 - \frac{9}{25} =$
- $25x^2 - \frac{9}{4} =$
- $36c^8 - x^{16}y^{56} =$
- $z^4 - 0,16 =$

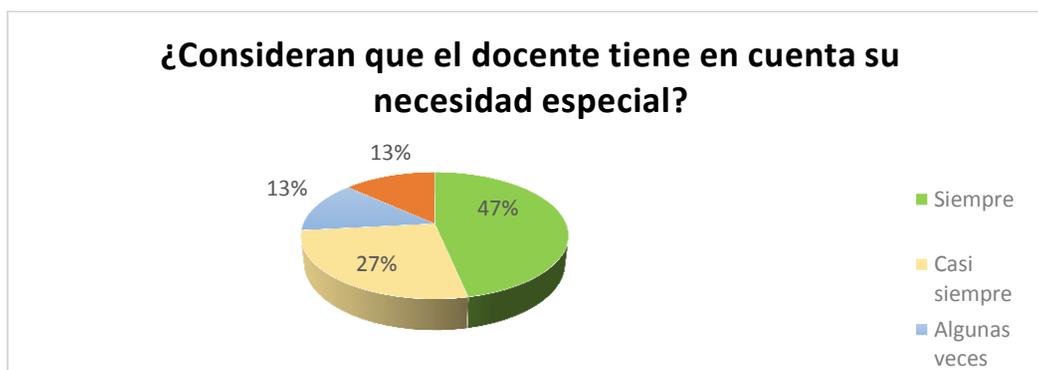
5. Factorizar los siguientes ejercicios (Trinomio de la forma $x^2 + bx + c$)

- $x^2 + 5x + 6 =$
- $x^2 + 6x + 8 =$
- $x^2 + 2x + 1 =$
- $x^2 + 10x + 16 =$
- $x^2 + 8x + 16 =$
- $x^2 - 5x - 14 =$
- $x^2 - 11x - 42 =$
- $x^2 - 2x - 63 =$
- $x^2 - 10x + 25 =$
- $x^2 - x - 72 =$
- $x^2 + 8x + 15 =$
- $n^2 + n - 20 =$
- $m^2 - 12m + 27 =$
- $x^2 - 2x - 24 =$
- $x^2 + 20x + 75 =$
- $y^2 + 16y - 80 =$
- $x^2 - 25x + 100 =$
- $y^2 - 6y - 72 =$

Los docentes que naturalizan sus prácticas pedagógicas y evaluativas en sus aulas lo hacen por diferentes razones, dentro de las que manifiestan: “no cuento con la preparación y/o capacitación para atender a este grupo de personas...la verdad yo no entiendo lo de DIL con la evaluación, falta mayor explicación en estos aspectos...No estoy preparada para trabajar con estos estudiantes, “que se salven como puedan”, yo trabajo a todos por igual” (Entrevista a docentes- 2018).

Por su parte al aplicar la encuesta a los estudiantes incluidos en condición de DIL, de manera específica ante la pregunta ¿Cuándo te enseña o te evalúa tu profesor de matemáticas, consideras que tiene en cuenta si tienes dificultades en el proceso de aprendizaje? los resultados fueron los siguientes con sus respectivos porcentajes.

Ilustración 2. Resultados de la pregunta ¿Cuándo te enseña o te evalúa tu profesor de matemáticas, consideras que tiene en cuenta si tienes dificultades en el proceso de aprendizaje?



Como lo sustenta el siguiente gráfico, se logró establecer que menos de la mitad de los estudiantes con condición de DIL reconoció que sus docentes siempre contemplan sus necesidades especiales a la hora de planear actividades evaluativas. Asimismo, una minoría, solo el 13% de los estudiantes manifiesta que sus maestros nunca les han brindado un trato académico diferencial y otro 13% consideran que sus maestros algunas veces tienen en cuenta su condición. En general, estos resultados indican que los estudiantes si consideran que sus maestros tienen en cuenta su condición específica siempre o casi siempre.

Es importante mencionar también que dentro de las encuestas en las preguntas abiertas a los 30 estudiantes en condición de DIL, se hallaron algunas evidencias en lo referente a prácticas evaluativas de los 4 docentes de matemáticas percibidas por algunos de los estudiantes:

Al preguntarles por, ¿cómo es el diálogo con el profesor después de las evaluaciones de matemáticas?, y profundizar en ¿Te explica los resultados?, algunos estudiantes manifestaron por escrito que, dos de los docentes de matemáticas siempre les explican los resultados de manera individual y que se muestran tranquilos con el proceso. Otros estudiantes escribieron que dos docentes no mantienen diálogos con ellos y que en ocasiones sus evaluaciones pérdidas simplemente se las entregan y son con un número grande, “cosa que le desespera a mi madre y me pega” o “no sé porque el profesor no me puede decir porque perdí, es muy malo conmigo”, “la inclusión no existe, yo no sé para qué me esfuerzo en las evaluaciones”.

Continuando la indagación, se les pregunta a los estudiantes en cuestión sobre, ¿si le pudieras hacer alguna sugerencia a tu profesor de matemáticas, frente a las evaluaciones que te hace!, ¿qué le dirías? Algunos estudiantes en sus respuestas manifestaron lo siguiente:

...”que nunca se vaya del Cedit, de verdad me ayuda y en ocasiones se sienta conmigo para ayudarme a resolver en las evaluaciones lo que no entiendo”, “perdí el año porque según el/la profesora no me ponía las pilas, quiero decir que si no me ponía las pilas era porque nunca le entendía y usted no me dio nunca oportunidades de flexibilización curricular, porque ese término si lo sé, porque me lo explicaron desde el apoyo en inclusión escolar, pero usted nunca me ayudo y siempre mis calificaciones fueron debajo de 2.0, me metió en problemas con mi familia y solo quiero decir que, yo quiero seguir estudiando en el Cedit”.

De lo dicho se puede inferir, primero que las prácticas evaluativas de los docentes observados son diversas, que la mitad de ellos emplean prácticas evaluativas incluyentes (estrategias diferenciadas tanto a la hora de enseñar como a la hora de evaluar) y la otra mitad no lo hace ya que dicho proceso demanda de un ejercicio preparatorio y de capacitación a los docentes, como

parte de los procesos de inclusión escolar que proponen las políticas educativas a las Instituciones Educativas Distritales. En segundo lugar, hay que resaltar que consultados los estudiantes en condición de DIL, ellos consideran que la mayoría de sus maestros si tienen en cuenta su condición a la hora de enseñar y evaluar, a pesar de que en la observación esto no fue tan evidente.

En tercer lugar, el interés y la motivación de los docentes es variado, por lo que se reconoció que algunos docentes, aun cuando no son educadores especiales, se esfuerzan por llevar una práctica educativa y evaluativa que posibilite la verdadera inclusión de los estudiantes con DIL, reconociendo en ellos un potencial de desarrollo cognitivo y social.

Categoría 2: Inclusión escolar

Objetivo específico: Caracterizar el proceso de inclusión escolar con estudiantes en condición de DIL, que se desarrolla en el CEDID Ciudad Bolívar.

Retomando lo planteado en el marco referencial de esta investigación, el estudiante con discapacidad intelectual leve es aquel cuya inteligencia se entiende como la capacidad de una persona para adaptarse con éxito a situaciones específicas, con los apoyos pertinentes. Todos tienen actos inteligentes, es decir, todos piensan, pero no siempre cuentan con las herramientas necesarias para resolver problemas y dar respuestas adecuadas que aseguren su adaptación exitosa a una nueva situación, o a una nueva experiencia de aprendizaje. Por ello, la conducta adaptativa se manifiesta con limitaciones significativas para funcionar en las actividades de la vida diaria. Estos estudiantes deben ser integrados a procesos de inclusión escolar, a fin de poderles proporcionar herramientas básicas de aprendizaje y funcionamiento social. (Contreras, 2010).

El CEDID Ciudad Bolívar cuenta con el proceso de inclusión escolar desde hace 10 años, que tiene como antecedentes: la necesidad de realizar una transición del proceso de Integración Escolar a Inclusión Educativa, ya que es parte de una política internacional de aceptación a la atención a la diversidad, la cual ha sido acogida por el Estado Colombiano y hasta el momento se encuentra en una fase de implementación y adecuación a la realidad del país. Algunos Centros Educativos regulares están desarrollando estos proyectos y de acuerdo con evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional se han detectado algunos impedimentos que dificultan el cumplimiento de los objetivos que persiguen estos proyectos.

En este sentido el CEDID Ciudad Bolívar, contempla en su proyecto la importancia de ofertar la atención a los estudiantes con DIL y los compromisos que ésta implica, por lo que desde el año 2015 viene adelantado las siguientes acciones:

Tabla 4. Proyecto Inclusivo del CEDID Ciudad Bolívar – Aspectos relevantes

ATENCIÓN	COMPROMISOS
Niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva leve, Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad leve (TDAH), dificultades de lenguaje, falta de habilidades sociales, discapacidad motora, dificultades en aprendizaje (proceso lector escritor y pensamiento matemático), dificultades de comportamiento, Síndrome Epiléptico de ausencias, déficit sensorio integrativo, fibrosis quística, discapacidad auditiva, Síndrome de Asperger y autismo educable.	Por parte de todos/as los/as actores de la comunidad educativa hacia el cumplimiento de las metas del proyecto de Inclusión Educativa (PEI), resaltando la necesidad de la existencia de un Equipo Interdisciplinario de apoyo interno y externo (Profesionales de la salud de las EPS y profesionales psicopedagógicos) para tener un acompañamiento e intervenciones más asertivas en el Centro Educativo.

Es importante decir que, a la hora de comenzar la fase de recolección de la información para el presente estudio, se halló que ningún docente del área de matemáticas tenía conocimiento

de los planteamientos expuestos anteriormente, referenciados en el manual de convivencia del CEDID, ya que en el proyecto de inclusión en la institución no está plasmado. Por lo que se motivó a su lectura y reconocimiento, para que éste sea contemplado dentro de sus prácticas educativas y por ende evaluativas. Este aspecto puede ser una de las razones por las cuales los docentes no contemplan prácticas pedagógicas y evaluativas diferenciadas para la población que se integra, unido a otros argumentos personales ya expresados en el acápite anterior.

En la siguiente tabla se presentan algunos aspectos contemplados en el Manual de Convivencia de la IED y relacionados con el proyecto de inclusión.

Tabla 5. Análisis frente a postulados en el Manual de Convivencia del CEDID, en relación con el proceso de inclusión escolar.

Planteamiento en el Manual de Convivencia	Análisis de lo planteado en el Manual y en relación con la aplicación de los instrumentos
<p><i>Artículo 5°. Estudiante con necesidades educativas permanentes (DILP)</i> <i>5.1. Condición de estudiante con DILP.</i> <i>Es quien tiene el diagnóstico clínico de un profesional a partir de datos genéticos, neurológicos, evolutivos, psicométricos, conductuales y de aprendizaje; que interrelacionados pueden dar pie a la presencia de deficiencia cognitiva leve, y que tiene elementos estructurales no modificables.</i></p>	<p>A pesar de la presencia de 30 estudiantes, diagnosticados con DIL, no todos los docentes los reconocen y tampoco cuentan con prácticas pedagógicas y evaluativas que les permita un ejercicio inclusivo significativo. Aunque algunos docentes expresaron durante las entrevistas tener conocimiento de los diagnósticos de sus estudiantes, no reconocen estas limitaciones y aplican “normalización” en sus procesos evaluativos.</p>
<p><i>Artículo No 3 LA EVALUACIÓN</i> <i>3.1 Criterios para la evaluación:</i> <i>Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.</i> <i>Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante</i> <i>Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo</i> <i>Determinar la promoción de estudiantes (Si es de DIL, tener en cuenta la flexibilización curricular)</i></p>	<p>No se evidencia en la práctica de todos los docentes del área de matemáticas del CEDID, un reconocimiento de las características, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, exceptuando un docente a quien se le observó un compromiso decidido en la atención. En cuanto a la información básica y la orientación de los procesos educativos orientados al desarrollo integral del estudiante, no se hallaron evidencias concretas durante el ejercicio de observación. No se identificaron elementos que den cuenta, de un plan de apoyo por parte de la institución al docente que contribuya al fortalecimiento de sus estrategias pedagógicas, que redunden en el apoyo a los estudiantes con DIL. Aun cuando no se indagó de manera específica por este</p>

	<p>aspecto, lo que se evidenció es que la mitad de los docentes observados contemplan la flexibilización en su práctica de enseñanza y evaluativa.</p>
<p><i>Artículo 6°. ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (p. 73).</i></p> <p><i>6.1. Evaluación de los estudiantes con DIL.</i> <i>Remitir el caso a orientación, por parte del grupo de docentes que hacen parte del comité de grado o por el docente de aula.</i> <i>Valorar por parte de orientación al estudiante, quien se direcciona para valoración cognitiva a entidades externas</i> <i>Evaluar las necesidades educativas especiales del estudiante. Los docentes líderes de apoyo realizan el perfil del estudiante con diagnóstico emitido por la entidad competente, a partir del cual, se establecen las directrices de cómo abordar la enseñanza y las condiciones particulares del caso y con orientación de la docente de apoyo a la inclusión escolar (educadora especial).</i> <i>Diseñar las flexibilizaciones y/o adaptaciones curriculares por parte de los docentes líderes de apoyo y los docentes de área o de grado, quienes se encargan de implementar dichas adaptaciones.</i></p>	<p>Teniendo en cuenta que se sugiere una ruta de atención para los estudiantes del CEDID, con condición de DIL en lo que respecta a su evaluación, los docentes entrevistados y observados no manifestaron en sus intervenciones que este aspecto haga parte de sus ejercicios evaluativos, sino que ellos son quienes establecen de manera individual y particular los criterios de evaluación de sus estudiantes con DIL.</p> <p>De igual manera se evidenció que no hay un acompañamiento continuo a los docentes del área de matemáticas sobre qué, cómo y por qué se le debe evaluar a los estudiantes con DIL, sino que ésta es una práctica que se realiza de acuerdo con el criterio, experiencia y formación del docente a cargo.</p> <p>En cuanto a la flexibilización, como se dijo en la primera parte del presente capítulo, se da solo en contadas ocasiones y en contados casos en los que los docentes, diferencian sus estrategias e instrumentos evaluativos, pero no es la regla general.</p>
<p><i>6.2. Promoción de estudiantes con DIL. La promoción de los estudiantes con DIL sigue los mismos criterios que los demás estudiantes de la Institución.</i> <i>Para el estudiante que ya ha repetido el grado, la promoción depende de su proceso, habilidades y competencias convivenciales, los que deben favorecer su proyecto de vida y el desarrollo dentro del grupo; de lo contrario, será necesario direccionarlo hacia un arte, un oficio u otra institución especializada</i></p>	<p>En cuanto a la promoción de los estudiantes con DIL, se infiere del ejercicio de observación y de las entrevistas, que se da de la misma manera que se adelantan los demás procesos evaluativos.</p> <p>En general se puede inferir que la institución educativa tiene unos planteamientos oficiales en su Manual de convivencia que conducen a atender de manera especial a la población con DIL, sin embargo, en la práctica docente en matemáticas, en la mayoría de los casos dichos postulados se convierten solo en un deber ser.</p>

Como parte complementaria del ejercicio anterior, en las entrevistas a los docentes se indagó sobre aspectos puntuales, que tienen que ver con la articulación de las prácticas docentes con el SIE del CEDID, ejercicio que ante preguntas como: ¿Cómo articula el SIE a su proceso de evaluación general y con inclusión escolar? Arrojó respuestas que amplían lo presentado en la primera parte de los hallazgos y además la necesidad de hacer un seguimiento especial al acompañamiento docente de parte de las IED, en tanto algunos docentes respondieron:

El SIE del CEDID dice respetar la condición del estudiante, eso hago en mis clases a la hora de evaluar, respeto la DIL de los estudiantes para así realizar flexibilización curricular. Igual en el SIE está escrito, pero la verdad yo no entiendo lo de DIL con la evaluación, falta mayor explicación en estos aspectos. El Sistema Institucional de evaluación en inclusión escolar considera que la evaluación es un proceso permanente participativa, formativa, oportuna, pertinente, intencional y con flexibilización curricular, siempre tengo en cuenta esto que nos explicó la docente de apoyo a la inclusión y lo aplico en mis clases. Soy del 2277 y hago lo que he aprendido, eso del SIE no entiendo lo referente a DIL (Entrevistas docentes, CEDID, 2018).

Las respuestas anteriormente expuestas dan cuenta de los intereses y motivaciones que tienen los docentes a la hora de contemplar como elemento importante de su ejercicio docente en la inclusión escolar. Pues para algunos es evidente su compromiso y responsabilidad frente a los estudiantes que atienden en sus aulas con necesidades educativas especiales, razón por la que procuran la flexibilización curricular, la implementación de estrategias pedagógicas y metodológicas diferenciales.

Sin embargo, está la otra parte (50%) de los docentes de matemáticas que consideran que se trata de cumplir con lo que el CEDID demanda, no entienden, pero tampoco manifiestan interés por querer ampliar el nivel de comprensión, considerando que este ejercicio demanda de la duplicación de tareas profesionales y esfuerzos, sin mayor remuneración. Hay que resaltar que las opiniones al respecto están divididas entre los docentes entrevistados, situación que dificulta seguramente la atención y los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, pues es necesario recordar que hay 30 estudiantes con DIL en los distintos cursos de 6° a 11°.

Categoría 3: Prácticas evaluativas inclusivas

Objetivo específico: Relacionar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas con las características del proceso de inclusión para estudiantes con DII.

Para dar cuenta de este objetivo se realizó observación de clases semanalmente durante un periodo de tiempo de dos meses, durante el cual se logró participar en un total de 16 sesiones, de las cuales cada sesión se diligenció la ficha de observación, en la que se contemplaron diversos aspectos de las prácticas evaluativas de docentes. Los hallazgos que se presentan en el siguiente cuadro dan cuenta de manera más precisa de las prácticas evaluativas de los maestros observados. En la columna de la izquierda se presentan las subcategorías o aspectos que fueron observados y en la de la derecha se presentan los hallazgos más relevantes. Este cuadro complementa lo hallado en el objetivo específico 1. Algunos de los aspectos observados son:

Tabla 6. Análisis de la observación en clase

Prácticas evaluativas de los Docentes de Matemáticas del CEDID Ciudad Bolívar	Principales hallazgos investigativos
Las actividades llevadas a cabo por el docente plantean claramente cuáles son las competencias para desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr.	Dentro del plan de aula se identifica los aprendizajes, desempeños y estrategias de evaluación, todo esto desde un hilo conductor o una competencia establecida. Sin embargo, solo un 50% de los docentes observados contemplan este aspecto, como parte de su ejercicio de planeación, el otro 50 % no contempla esto y todo se torna de forma tradicional; y esto se evidencia en los diferentes planes de aula, los de grado sexto tienen en cuenta la flexibilización curricular, mientras que el de octavo no contemplan el enfoque diferencial y responde a una planeación igual para todos (Ver anexo No 12)
El docente especifica cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollan las competencias esperadas.	De acuerdo con lo observado y con las respuestas de los estudiantes en la encuesta aplicada, el 50% de los docentes de matemáticas si explican la manera de evaluar las actividades, el otro 50% de los docentes de matemáticas del CEDID no contemplan este aspecto como relevante de su práctica evaluativa.
El docente planea actividades de acuerdo con las habilidades, capacidades y destrezas de los	Los docentes deben reconocer particularidades de cada uno de sus estudiantes y planear actividades de acuerdo con habilidades, capacidades y destrezas. Es importante, entonces, que conozca estas diferencias para

estudiantes	procurar su aprendizaje. A partir de esas particularidades, se realizó un ejercicio de flexibilización curricular en donde se evidenció que un docente de grado 9 si tiene en cuenta la condición individual del estudiante y por ello ve la importancia del enfoque diferencial. En cambio, otro docente se notó que no entiende el proceso de flexibilización curricular y no tiene en cuenta la condición de DIL de cada estudiante para el desarrollo de actividades de aprendizaje. (Ver anexo 13 y 14)
El docente adecua las actividades de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los estudiantes.	Solamente en algunos casos se logró observar que los docentes tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes en la formulación de sus actividades, es decir sólo el 50%.
El docente planea el trabajo colaborativo para las actividades y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros.	Este resultó ser evidente para una minoría de los docentes de matemáticas, que utilizan como estrategia el fomento del trabajo colaborativo; actividades en grupo y evaluaciones en pareja.
Metodología	
Explica a los estudiantes de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sea comprensible para todos.	Con respecto al diseño metodológico, no hay mayor elaboración por parte de algunos docentes de estrategias metodológicas en las actividades de evaluación inclusivas. Otros docentes si tratan de implementar las metodologías con enfoque inclusivo. Por ejemplo y de acuerdo con las observaciones en el aula, se destacó: <ul style="list-style-type: none"> • Un docente en grado 7 que explico la actividad a todos los estudiantes y dividió el tablero en donde al lado izquierdo estaban los ejercicios de los números enteros (Calcula $-27 + (-138) + (-55)$ y al lado derecho la explicación sencilla de los números enteros. • Un docente en grado 11 el docente explicó el tema de ecuaciones diferenciales igual para todos, sin tener en cuenta a los estudiantes en condición de DIL.
El docente realiza flexibilizaciones curriculares durante las actividades, para los estudiantes que lo requieran, de acuerdo con sus reacciones y desempeño	En algunos casos se observó a los docentes acompañando a los estudiantes de manera individual y asignando actividades más cortas para los estudiantes en condición de DIL, en otras se les designó un compañero para que los apoyara en la realización de actividades y en otras no hubo ningún tipo de acompañamiento. Sin embargo, en lo que respecta a la implementación de estrategias diferenciales significativas no se evidenció mayor elaboración.
Permite que al desarrollar las actividades de todos y cada uno de los estudiantes se alcancen los propósitos establecidos, teniendo en cuenta el enfoque diferencial	Si bien es posible que cada estudiante tenga un nivel de logro y de avance según su condición, los docentes manifiestan no contar con las herramientas necesarias para contemplar este aspecto dentro de su planeación metodológica.
Evaluación	

Las evaluaciones realizadas por el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes y los motiva a continuar aprendiendo	El reconocimiento de los logros de los estudiantes esta mediado por el interés del docente, y se denotan en la elaboración de sus evaluaciones con enfoque diferencial, es decir, dinámica y flexible para adaptarse a las necesidades y características individuales según la condición individual de DIL. En la investigación sólo un 50% de los docentes observados demuestra interés por procesos diferenciados (Ver anexo 15)
Realiza las evaluaciones teniendo en cuenta la caracterización general e individual de los estudiantes y diseña los instrumentos correspondientes	En algunos casos se observó un trabajo diferencial, pero de manera general los docentes no diseñan estrategias o actividades pedagógicas, para sus estudiantes en condición de DIL respondiendo sus DIL, limitándose a hacer entrega de las mismas orientaciones y tareas a los estudiantes de manera generalizada.
Realiza una evaluación continua y formativa, es decir mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de los estudiantes, sin enfocarse en una evaluación cuantitativa	Dentro de los hallazgos encontrados en la observación de clase, se destaca que el 50 % de los docentes si realizan una evaluación continua durante la enseñanza y el aprendizaje, basados en la búsqueda e interpretación de evidencia acerca del logro adaptados o flexibilizado de los estudiantes en condición de DIL respecto a una meta.
El docente tiene en cuenta que los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas en todos y cada uno de los estudiantes	Dentro de los hallazgos encontrados, se evidencia que en las evaluaciones para todos los estudiantes en condición de DIL, solo el 50 % de los docentes aplica la diferenciación en este proceso; es decir que si utilizan un currículo flexible y tienen en cuenta que todos tienen una forma de aprender diferente. Aunque no conocen muy bien el termino de evaluación diferenciada la aplican en la adaptación del currículo, para brindar un servicio educativo inclusivo de calidad, pertinente a su necesidades y potencialidades de estos estudiantes en condición de DIL. (Ver anexo 16) El otro 50% de docentes trabaja de forma tradicional, empleando la evaluación “objetiva” únicamente observando comportamientos, por ello emplean instrumentos iguales para todos y no tienen en cuenta el enfoque diferencial y sus resultados cuantitativos son para efectos de control de rendimiento académico de todos los estudiantes. (ver anexo 17)

4.3. Discusión de los resultados

Es importante resaltar que la presente investigación se enmarcó dentro de la caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, dicha práctica y según los planteamientos teóricos debe ser una evaluación formativa con perspectiva de inclusión escolar, es decir, percibida como el proceso permanente de valoración del aprendizaje de cada estudiante, que atiende a reconocer las características y particularidades de los saberes alcanzados, en este sentido se articula con lo expuesto por Castillo y Cabrerizo (2003), cuando afirman que “se trata

de ir recibiendo información sobre la marcha respecto al progreso de cada estudiante en cuanto a lo que va aprendiendo y cómo lo aprende, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje para que se le pueda recompensar, o para proporcionarle la ayuda, regulación o esfuerzo adecuado” (p.145).

La evaluación es un mecanismo muy importante del proceso educativo, para que el estudiante desarrolle sus habilidades, pues a partir de la evaluación los docentes toman decisiones para mejorar y ajustar su práctica a fin de mejorar el aprendizaje, respondiendo con las características educativas de cada estudiante. Al respecto, este estudio encontró que el proceso de inclusión escolar en el CEDID está perfectamente regulado en sus escritos, valga decir manual de convivencia y proyecto de inclusión que parte de la normatividad vigente para las poblaciones en condición de discapacidad, lo cual se operacionaliza a través del acompañamiento a los docentes, estudiantes y familias desde la docente de apoyo para la inclusión, así como desde la construcción de los PIAR para orientar los procesos de formación de los estudiantes diagnosticados con alguna condición de discapacidad. Sin embargo, la práctica de los maestros de matemáticas, que fue el objeto de este estudio no es tan clara, pues solo la mitad de los maestros observados y consultados consideran estas características de la inclusión y la ponen en su práctica cotidiana, tanto en los procesos de enseñanza como en la práctica evaluativa. Como suele ocurrir en el ámbito escolar, la teoría dista de la práctica de los docentes en el aula; aunque por fortuna, para estos docentes, ello no es lo general, pues la mitad de los docentes consultados, comparten algunos de los postulados teóricos referidos.

Dentro del proceso de inclusión escolar, en el componente de evaluación debe existir siempre la flexibilidad curricular y la atención diferencial, ya que estas herramientas complementarias, le brindan la posibilidad al estudiante en condición de discapacidad de sentirse incluido en los

procesos de formación ordinarios y no sea este el motivo o mecanismo de exclusión. Debe ser muy flexibles, deben ser evaluaciones que apunten a lo básico que deben manejar los estudiantes en condición de DIL. No quiere decir con ello que se les esté subestimando, sino que son las opciones y las capacidades que ellos tienen las que van a dar los parámetros para poderlos evaluar, sobre todo en un área como las matemáticas, la cual es una ciencia exacta que requiere de procesos y/o procedimientos lógicos que no son del todo familiares para la mayoría de la población estudiantil, y que por supuesto para la población en condición de DIL, exige de un proceso de racionamiento que debe estar al nivel de sus ritmos y estilos de aprendizaje, lo anterior, corre el riesgo de poderse afirmar que en otras áreas del conocimiento puede ser más fluido el proceso de construcción del conocimiento, mientras que en las matemáticas los procesos de raciocinio mental son más complejos. La flexibilización curricular y atención – evaluación diferenciada está definida y validada, sin embargo, se observa que dicha flexibilización depende del maestro, de su experiencia, de su interés y de su capacidad para construir procesos de enseñanza y atención diferencial.

4.4.Limitaciones del estudio

En la presente investigación, la única limitación fue la actitud de rechazo de dos docentes frente a los instrumentos diseñados (ficha de observación y entrevista semiestructurada), siempre quisieron conocerlos y su participación se mostró de forma imponente y displicente, lo que demuestra la gran dificultad de aplicar la observación de aula en el espacio escolar.

Otra limitación que ha tenido este estudio es la relativa al cambio permanente de asesor de la tesis, pues a lo largo de la maestría, se tuvieron diversos asesores con enfoques diversos sobre el

alcance y orientación de la tesis, aspecto que dificultó el avance. Además de dificultades personales y familiares que también se presentaron a lo largo del estudio.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

En el presente estudio se formuló la pregunta por las características de las prácticas evaluativas de los maestros de matemáticas del CEDID Ciudad Bolívar, al respecto se encontró lo siguiente:

Las practicas evaluativas dentro del programa de inclusión escolar en el CEDID Ciudad Bolívar sede A, se implementa en los docentes de matemáticas de dos maneras: una primera con un enfoque de normalización y no diferencial, respondiendo a datos cuantitativos y a prácticas evaluativas muy tradicionales como pruebas de lápiz y papel, pruebas orales, quiz, entre otras. Dicha práctica se observó en la mitad de los docentes observados y entrevistados. La otra mitad de docentes trabaja sus prácticas evaluativas respondiendo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en condición de DIL que se encuentran incluidos, al respecto se pudieron observar prácticas de enseñanza y de evaluación que atienden la DIL, al respecto se dan ejemplos en los hallazgos.

En general la práctica evaluativa de los docentes de matemáticas depende de sus intereses, formación, experiencia y de su sensibilidad frente a la población con DIL que tiene en cada uno de los cursos. Hay que resaltar que los documentos consultados como Manual de Convivencia y proyecto de inclusión, presentan claramente los objetivos y las orientaciones para atender la inclusión. Sin embargo, los maestros manifiestan poca capacitación frente al tema. De acuerdo con la investigación planteada, todos los docentes de matemáticas deben recibir procesos de formación continua para que entiendan cómo se deben plantear las practicas evaluativas formativas en la inclusión escolar al aula regular y así mismo la explicación del Plan individual de ajustes razonables – PIAR, para estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

Con respecto a la retroalimentación, como parte importante del ejercicio de evaluación por parte de los docentes, se concluye que no todos los estudiantes incluidos reciben observaciones de carácter cualitativo que les permita comprender las dificultades que tienen en los aprendizajes, ni les propician la corrección y superación de dichas situaciones, aunque exista un proceso de flexibilización curricular. Al respecto se observaron pocos procesos de retroalimentación en general, como parte fundamental en los procesos evaluativos, para lograr superar las dificultades y más en un área como la matemática.

Asimismo, a partir de esta investigación se ratificó que todavía los estudiantes en condición de DIL son una población vulnerable, dado que no es suficiente que algunos docentes trabajen procesos asertivos de evaluación diferenciada desde la enseñanza y aprendizaje para responder a los procesos de la educación inclusiva, cuando la gran mayoría de ellos no reconoce esta población, discrimina y excluye; por lo tanto, la educación inclusiva en el CEDID Ciudad Bolívar se inscribe en un contexto de crisis, en el que se hace necesario aunar esfuerzos e intereses para atender la diversidad de condiciones de los estudiantes, teniendo en cuenta que son condiciones propias de su individualidad y que ahora pasan a ser parte del sistema educativo al que acceden, en el cual la población con DIL tiene el derecho a participar de experiencias de aprendizaje de calidad y de un proceso formativo integral.

Recomendaciones para la evaluación del aprendizaje con enfoque inclusivo

Para brindar elementos que permitan llevar a cabo prácticas evaluativas más acordes con el proceso de inclusión escolar en el CEDID Ciudad Bolívar y dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, a continuación, se presenta una serie de sugerencias y recomendaciones a los

docentes del área de matemáticas del CEDID, que emergen de la reflexión de la investigadora y soportadas en algunos fundamentos teóricos.

Inicialmente, se especifica que se debe tener el diagnóstico y características a nivel individual de los estudiantes en condición de DIL y que se encuentran en un proceso de inclusión escolar, con el fin de saber, ¿cómo debe orientarse el proceso de aprendizaje con evaluación diferencial?; seguidamente, se debe realizar periódicamente la flexibilización curricular con un PIAR (Plan individual de ajustes razonables), para hacer un acompañamiento desde el enfoque diferencial a cada estudiante en condición de DIL:

Tabla 7. Propuesta metodológica de evaluación proceso de inclusión escolar

Nombres:			Grado:	Fecha:	
Diagnóstico:			Sede:	Periodo: I ___ II ___ III ___ IV ___	
Asignatura	Metas de comprensión (Establecidas para el grado, de acuerdo con los planes de estudio)	Barreras en el entorno escolar (sobre las que se deban trabajar)	Ajustes razonables en la evaluación diferenciada (apoyos/estrategias)	Evaluación de los ajustes	Firma docente

Fuente: PIAR (MEN, 2017)

A su vez, las evaluaciones deben apuntar a lo básico que deben manejar los estudiantes en condición de DIL; no quiere decir con ello que se les esté subestimando, sino que son las opciones y las capacidades que ellos tienen las que van a dar los parámetros para poderlos evaluar, es decir que, se propende por una evaluación formativa. En este orden de ideas, es preciso que los estudiantes en condición de DIL tengan su representante ante el consejo estudiantil y consejo académico para que así puedan luchar y ser escuchados para la garantía de su derecho a evaluaciones diferenciales y un proceso de flexibilización curricular que responda a

sus necesidades individuales. El representante será el encargado de mediar entre las directivas de la institución y los estudiantes, es voz y voto del proceso de inclusión escolar frente a la evaluación diferenciada, debe ser el puente que conecta y comunica las inquietudes, dudas, problemas, solicitudes y propuestas de los estudiantes en condición de DIL, ante esta instancia superior.

Asimismo, todos los docentes deben tener cada periodo una jornada pedagógica respecto al proceso de evaluación de la inclusión escolar con la población de discapacidad intelectual leve, estos talleres de formación deben ser dirigidos por la referente de discapacidad de la secretaria de educación y la docente de apoyo a la inclusión escolar del CEDID Ciudad Bolívar. Todo esto para una mejor cualificación docente; los docentes que no se interesan por la inclusión escolar deben ir dejando la educación tradicional y abriendo espacio al nuevo camino de la educación inclusiva en temas de prácticas pedagógicas, inclusión educativa, currículo y formas de evaluación, reconociendo ritmos de aprendizaje en sus estudiantes como una necesidad que se está dando en los colegios y a la cual como educadores toca responder, Así como, reconociendo a sus estudiantes como sujetos únicos y diferentes y así tener las capacidades de brindar mejores procesos de aprendizaje significativo a través de la enseñanza.

Debe empezarse también a diseñarse un proyecto de inclusión escolar al aula regular de la población con discapacidad intelectual que responda a las siguientes necesidades educativas especiales: evaluación diferenciada, flexibilización curricular, material de apoyo didáctico en matemáticas y plan padrino (tutor acompañante en el proceso de aprendizaje). En el SIE debe estar establecido que los desempeños de comprensión de estos estudiantes van a ser diferenciados respetando sus capacidades diversas, por lo tanto, no serían igual a los demás. Así mismo los tópicos generativos serían iguales a los demás, pero con enfoque diferencial. En el

SIE debe estar plasmado que cada período los docentes deben llevar un seguimiento de PIAR por cada estudiante en condición de DIL, orientados por los docentes de apoyo a la inclusión escolar de la Institución, así mismo los porcentajes en las evaluaciones diferenciales serían distintos. Se recomienda incluir los propósitos de la evaluación formativa en los contenidos de planes de estudio y de evaluación, así como la necesidad de desarrollar planes de estudio adaptables a las verdaderas necesidades del contexto y de sus estudiantes en condición de DIL. Rompiendo con la estigmatización social referente a que los estudiantes con algún tipo de discapacidad deben ser promovidos sin verdaderos procesos educativos, solo porque tienen situación clasificación médica de discapacidad.

La actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiendo por actitud, un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra, y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Granada Azcárraga, Pomés Correa & Sanhueza Henríquez, 2013). Bajo esta perspectiva, se reconoce también la necesidad de formación y capacitación de los docentes de las diversas áreas básicas y especializadas de la educación. Además de proporcionar los apoyos y recursos necesarios para la garantía de prácticas educativas inclusivas, dado que mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un docente, menor será la probabilidad de que este manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa.

Es fundamental mantener la idea de que la educación inclusiva debe constituirse como una opción clara y real para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, y ello no se logra si no existe la voluntad pedagógica desde lo administrativo y docente, hasta llegar a las propias prácticas educativas y evaluativas, que concretan un modelo de educación inclusivo. No se trata solamente de que cada actor escolar ponga de su parte, desde su actitud o interés personal, sino

que ello debe ser complementado o articulado con la actitud, compromisos y esfuerzos que se realicen y los escenarios del campo educativo en general, para garantizar una cultura de la educación y el enfoque inclusivos.

La evaluación diferenciada en inclusión significa, entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que esta población en condición de DIL necesita. Para lograrlo en el CEDID Ciudad Bolívar es necesario considerar la inclusión escolar como un asunto de derechos y de valores, lo que debe significar implementar estrategias de currículo flexible e innovador, que abra el camino a una educación que reconozca estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrezca diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúe diferentes niveles de competencia.

Por lo anterior, también es necesario que los docentes a cargo de los procesos de formación puedan trabajar pedagógicamente con sus estudiantes en condición de DIL, desde planes de acompañamiento y, simultáneamente, de autonomía, a fin de realizar prácticas evaluativas inclusivas. De igual forma, se requiere de espacios para realizar el trabajo colaborativo. Con el objetivo de lograr mejoras considerables, urge continuar con estudios que promuevan el acompañamiento de la labor docente como apoyo para la mejora de sus prácticas evaluativas, en las cuales se considere el enfoque formativo inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Aragón Mosquera, E. (2016). Las Prácticas Evaluativas de los maestros como factor de inclusión. (Tesis de Maestría) Universidad de Antioquia, Colombia. Obtenido de http://tesis.udea.edu.co/bistream/10495/5224/1/eliasaragon_2016.pdf
- Baldor, A. (1999). Álgebra. México: Publicaciones Cultural.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). From them to us: an international study of inclusion in Education. London, Routledge.
- Becerra, A. (2009). Recomendaciones a la propuesta de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (síndrome de Down y deficiencia cognitiva leve) del colegio Valle de Cafam. Universidad Externado de Colombia - Facultad de Ciencias De La Educación, Maestría en Educación Énfasis en Gestión y Evaluación Educativa. Bogotá D.C.
- Black, W (1998). Assesment and classroom learning in Assessment in Education: Principles, Policy & Practice inclusive education. En Assesment in education (págs. 7-74). Usa: Journal.
- Cabero Almenara, J., & Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. Revista Educación Inclusiva Vol. 2, Nº 1.
- Carvajalino, L., Acuña, M., & Páez, E. &. (2015). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, un reto para el currículo y la práctica pedagógica. La mirada del maestro. Bogotá, Colombia: Uniminuto.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, (p. 78 – 899).
- Castillo A, S., y Cabrerizo D, J. (2003). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Madrid – España: Pearson, Prentice Hall.
- Castillo, L. (2016). La Evaluación Diferenciada en el contexto de la Diversidad y Adaptación Curricular. Chile: Maestría en Gestión Educacional. Universidad Andrés Bello.
- Coll, C., Barberá, E., & Onrubia, J. (2014). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. Journal, Infancia y Aprendizaje, 23(1), 111 – 132).
- Colombia, Decreto 470/2007 de 12 de octubre, Alcaldía Mayor de Bogotá Distrito Capital.
- Colombia, Ley 115/1994 de 8 de febrero, Congreso de Colombia.
- Colombia, Resolución 2565/2003 de 4 de octubre, Ministerio de Educación.

- Constitución Política de la República de Colombia (1991). Artículos 13, 42, 47, 54 y 68. (p.p. 16, 22, 27,68). Bogotá: Plaza y Janes.
- Congreso de Colombia (27 de febrero de 2013). Ley Estatutaria 1618. Obtenido de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>. Bogotá, Colombia
- Contreras, Y. (2017). Criterios para Evaluar el Aprendizaje de los Estudiantes con discapacidad intelectual leve del Ciclo Uno. (Tesis de Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación) Universidad Externado de Colombia.
- Danielson, C. (2013). *A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Bogotá, A. M. (2017). Alcaldía Mayor de Bogotá. *Retrieved from Secretaría General: <http://www.bogota.gov.co/localidades/http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pet-friendly>*
- Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. (2005). Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza. Obtenido de [http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk\(1\).pdf](http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk(1).pdf)
- Gamboa, Y. (2016). Mejoramiento de las prácticas evaluativas para los y las estudiantes con necesidades educativas diversas de la Institución Educativa Presbítero Gerardo Montoya del municipio de Amalfi, Antioquia. Manizales, Colombia.: Especialista en Evaluación Pedagógica. Universidad Católica de Manizales.
- Garcés, L. (2016). Diseño y ejecución de prácticas evaluativas en personas con necesidades educativas especiales (DIL) de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt. Manizales, Colombia.: Especialización en evaluación pedagógica. Universidad Católica de Manizales.
- Gimeno. (1991) *¿Qué significa el curriculum?* Madrid: Separata.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural. Papeles de Trabajo N° 25, ISSN 1852-4508.
- Hernández S, R., Fernández C, C., y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.) México: Mc Graw Hill.

- Luque Parra, D. J. (2014). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. RLEE (México) - Construcción ciudadana de lo público, Vol. XXXIX, N° 3 y 4, p. 201-223.
- Martínez Montero, M. (2010). Enseñar Matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Currículo flexible. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82793>
- Ministerio de Educación Nacional & Fundación Carvajal. (2017). Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media. Bogotá D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2013). Documento base de política de educación inclusiva, convenio 681 de 2012. Obtenido de: <https://prezi.com/wr589klsikir/marco-legal-de-la-discapacidad-en-Colombia/>
- Ministerio de Educación Nacional. (01 de junio de 2017). Mineducación. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá, D.C., Colombia. Obtenido de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%2006.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá D.C., Colombia.
- Ministerio Educación Nacional. (9 de 02 de 2009). Decreto No 366 de 9 de febrero de 2009, Servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. Obtenido de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles82816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Ministerio Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. Obtenido de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20del%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.

- Minsalud. (2015). Balance Proceso Reglamentario: Ley Estatutaria 1618 DE 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P. Consejería de Educación.
- Nieto Viteri, P. A., & Molina Cusme, J. J. (2017). La adaptación curricular inclusiva en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad de la Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados. Ecuador: Maestría en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Universidad Técnica de Ambato.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño. Obtenido de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Obtenido de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Ortega, F., Terrazas, V. De los seudogrupos a los grupos de aprendizaje cooperativo. Primer Congreso Internacional de Educación, Universidad Autónoma de Chihuahua. Facultad de Filosofía y Letras, México, 2013. Obtenido de: cie.uach.mx/cd/docs/area_01/a1p12.pdf.
- Pulido Chaves, O. O. (diciembre de 2013). La Ley 115 de 1994: Un balance necesario. Bogotá. Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906.pdf>
- Rojas, R. (2016). Aproximación a las Discapacidades Específicas de Aprendizaje en la competencia Matemática en el contexto educativo colombiano. Revista Ecomatemático. Revista de la Universidad Francisco de Paula Santander. 7(1) 121 - 140.
- Santos, M., & De la Rosa, L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Revista educación inclusiva vol. 2, p. 123 - 140.
- Scriven, M. (1976). The logic of Evaluation. Obtenido de: <http://www.rosmes.it/pdf/ScrivenLogicEvaluation.pdf>
- Sevilla, K., & Cabezas, C. (2015). Análisis de las adaptaciones curriculares aplicadas en estudiantes con discapacidad de educación general básica de escuelas fiscales y particulares del cantón Esmeraldas, periodo de estudio 2012-2013. Quito: Maestría en educación especial con mención en educación de las personas con discapacidad visual

- UIO. Universidad Politécnica Salesiana.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Unesco (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Obtenido de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11794
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for All*. [Orientaciones para la Inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para todos]. Paris: Unesco.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). *Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile*. Educ. Vol. 18, No. 1, 45-61. Universidad de La Sabana | Facultad de Educación.

Anexos

Anexo 1. Sistematización de Notas 2018

PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR			CEDID CIUDAD BOLÍVAR						
Pilar Martínez Lizraza Docente de apoyo y Sandra Cruz Coordinadora Académica			SIE: PLANILLA UNIFICADA PARA EL REGISTRO DE EVALUACIÓN-ÁREA DE MATEMÁTICAS						
DOCUMENTO DE IDENTIDAD	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	Grado	1 periodo	2 periodo	3 periodo	4 periodo	Definitiva	Aprobo	Reprobo
1		6	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	X	
2		6	4.1	3.0	3.0	3.0	3.3	X	
3		6	3.5	3.2	3.3	3.2	3.3	X	
4		6	3.3	3.4	3.1	3.0	3.2	X	
5		6	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	X	
6		6	3.3	3.3	3.3	3.2	3.2	X	
7		6	3.1	3.2	3.3	3.2	3.2	X	
8		7	3.0	3.4	3.2	3.0	3.1	X	
9		7	3.5	3.9	3.8	3.5	3.7	X	
10		7	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	X	
11		7	3.5	3.4	3.3	3.5	3.4	X	
12		7	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	X	
13		7	3.8	3.8	3.8	3.7	3.8	X	
14		7	3.6	3.5	3.2	3.0	3.3	X	
15		8	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	X	
16		8	2.0	1.0	1.0	2.5	1.6		X
17		8	1.5	1.2	1.4	1.5	1.4		X
18		8	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	X	
19		9	1.5	1.8	2.2	3.3	2.2		X
20		9	3.2	3.4	3.5	3.5	3.4	X	
21		9	3.4	3.1	3.6	3.0	3.2	X	
22		9	3.3	3.2	3.7	3.0	3.3	X	
23		9	3.4	3.1	3.8	3.0	3.3	X	
24		9	3.3	3.4	3.9	3.1	3.4	X	
25		9	3.0	3.0	3.1	3.0	3.0	X	
26		9	3.0	3.0	3.1	3.3	3.1	X	
27		10	1.1	3.0	1.2	3.5	2.2		X
28		10	1.5	1.2	3.3	1.4	1.8		X
29		11	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0		X
30		11	1.8	1.2	3.5	1.6	2.0		X

Anexo 2. PEI



2018

PROYECTO EDUCATIVO
INSTITUCIONAL

COLEGIO CEDID CIUDAD
BOLIVAR I.E.D.

5.6.1. Evaluación de los estudiantes con NEE.

La atención a la diversidad es una medida que busca garantizar el acceso, la permanencia y la progresión de los escolares con NEE en nuestro sistema educativo, y parte del principio que las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se adaptarán al estudiantado que presenta necesidades educativas especiales. Esta atención requiere de diferentes tipos de evaluación que se desarrollan una vez detectada la condición particular del estudiante, según el siguiente protocolo:

- Remitir el caso a orientación, por parte del grupo de docentes que hacen parte del comité de grado o por el docente de aula.
- Valorar por parte de orientación al estudiante, quien direcciona para valoración cognitiva a entidades externas.
- Evaluar las necesidades educativas especiales del estudiante. Los docentes líderes de apoyo realizan el perfil del estudiante con diagnóstico emitido por la entidad competente, a partir del cual, se establecen las directrices de cómo abordar la enseñanza y las condiciones particulares del caso.
- Diseñar las flexibilizaciones y/o adaptaciones curriculares por parte de los docentes líderes de apoyo y los docentes de área o de grado, quienes se encargan de implementar dichas adaptaciones.
- Implementar las flexibilizaciones y/o adaptaciones curriculares, las cuales pueden ser de dos tipos: las **significativas**, que se realizan con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo y de establecer procedimientos oportunos. Estas consisten en adaptaciones de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, lo que implica modificar metas de comprensión, tópicos generativos, actividades y formas de evaluar. Dichas adaptaciones se realizan buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación y la promoción toman como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en las mismas. Las **poco significativas**, se refieren a mayores tiempos para alcanzar metas de comprensión, tareas extras, recursos didácticos de apoyo, ubicación en el salón de clase o cambio de grupo.

5.6.2. Informes académicos de estudiantes con NEE.

Los estudiantes que hayan sido objeto de adaptaciones curriculares significativas (A.C.) en alguna asignatura son calificados con base a esa adaptación. En los informes valorativos de estos estudiantes debe figurar una observación indicando las áreas en las que tiene adaptación curricular, la cual es subida al sistema por el (la) docente líder de apoyo a las NEE.

5.6.3. Promoción de estudiantes con NEE.

La promoción de los estudiantes con NEE sigue los mismos criterios que los demás estudiantes de la Institución. Para el estudiante que ya ha repetido el grado, la promoción depende de su proceso, habilidades y competencias convivenciales, los que deben favorecer su proyecto de vida y el desarrollo dentro del grupo; de lo contrario, será necesario direccionarlo hacia un arte, un oficio u otra institución especializada. De ser promovido, se le aplican nuevas medidas de adaptaciones curriculares significativas las cuales son establecidas por la docente líder de apoyo y la comisión de evaluación y promoción.

Para los casos de pérdida académica y de no promoción a estudiantes de NEE el docente de grado o área debe soportar ante la comisión de evaluación y promoción las adaptaciones y evaluación diferenciada aplicada al estudiante.

5.7. EDUCACIÓN MEDIA INTEGRAL.

El CEDID Ciudad Bolívar adquiere el carácter de Institución de Educativa Distrital Articulada por la Resolución 1915 del 5 de agosto del 2009, y vincula este proceso al PEI: "CEDID CIUDAD BOLIVAR GENERADOR DE CULTURA", con el que se busca a través de los convenios establecidos con el SENA, que el estudiante pueda cursar programas de formación técnica, durante su educación media.

Anexo 3. Formato entrevista semiestructurada docentes

COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR
 Jornadas: Mañana, Tarde y Programa de Educación Formal de Jóvenes y
 Adultos de fin de semana
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN DE CARÁCTER OFICIAL NO. 3133
DEL 30 DE SEPTIEMBRE DE 2.002,
DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTA, PARA LOS
NIVELES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BASICA PRIMARIA,
SECUNDARIA, EDUCACIÓN MEDIA.
ENTREVISTA A DOCENTES DE MATEMATICAS EN EL PROCESO DE
INCLUSIÓN ESCOLAR

**ENTREVISTA A DOCENTES DE MATEMATICAS EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR**

A continuación, se presenta una serie de preguntas con respecto a su experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que pertenecen al programa de inclusión escolar.

Por favor responda de forma honesta, su nombre no va a ser registrado y sus respuestas serán confidenciales.

Gracias por apoyar en la investigación: Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato (INCLUSIÓN) en el Cedit Ciudad Bolívar

1. ¿Para usted que son prácticas evaluativas?
2. ¿Qué concepto tiene de la evaluación?
3. ¿Cómo articula el SIE a su proceso de evaluación general y con inclusión escolar?
4. ¿Conoce el diagnóstico de cada estudiante con DIL, que tiene en su aula?
5. Para usted, ¿qué significa el término enfoque diferencial? (en el caso del docente que diga que no lo conoce, se le preguntaría ¿por qué no lo conoce?)
6. ¿Tiene en cuenta en su proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve?
7. ¿Tiene en cuenta el enfoque diferencial a la hora de evaluar?
8. ¿Explica a los estudiantes, de manera general, cómo va a ser la evaluación? ¿Y a los estudiantes con discapacidad intelectual leve les da alguna explicación personalizada o adicional?
9. ¿Sus evaluaciones son formativas? ¿Por qué? ¿Realiza alguna retroalimentación diferenciada o adicional a los estudiantes con discapacidad intelectual leve?
10. ¿Cómo da a conocer a los estudiantes con discapacidad intelectual leve los resultados cualitativos y cuantitativos de las evaluaciones?
11. ¿Cómo realiza las recuperaciones de las evaluaciones no satisfactorias de los estudiantes con discapacidad intelectual leve?

Anexo 4. Ficha de observación de clase



COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR
 Jornadas: Mañana, Tarde y Programa de Educación Formal de Jóvenes y Adultos de fin de semana
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN DE CARÁCTER OFICIAL NO. 3133 DEL 30 DE SEPTIEMBRE DE 2.002,
DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTA, PARA LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BASICA PRIMARIA, SECUNDARIA, EDUCACIÓN MEDIA.
ENTREVISTA A DOCENTES DE MATEMATICAS EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR



**PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR
 FICHA DE OBSERVACIÓN DOCENTE**

Grado: _____ **Área:** _____ **Fecha:** _____ **Observación #:** _____

Nombre del observador: _____

1. Poco adecuado necesita mejorar	2. Medianamente adecuado /En proceso	3. Adecuado/ Logrado	N. No es posible observar
--	---	-----------------------------	----------------------------------

Planificación	1	2	3	N
Las actividades llevadas a cabo por el docente plantean claramente cuáles son las competencias para desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr				
El docente especifica cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollan las competencias esperadas				
El docente planea actividades de acuerdo con las habilidades, capacidades y destrezas de los estudiantes				
El docente adecua las actividades de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los estudiantes				
El docente planea el trabajo colaborativo para las actividades y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros				
Metodología				
Explica a los estudiantes de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sea comprensible para todos				
Respeto el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes				
El docente permite que se aprenda de manera colaborativa, promueve el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros				
El docente realiza flexibilizaciones curriculares durante las actividades, para los estudiantes que lo requieran, de acuerdo con sus reacciones y desempeño				
Permite que al desarrollar las actividades de todos y cada uno de los estudiantes se alcancen los propósitos establecidos, teniendo en cuenta el enfoque diferencial				
Evaluación				
Las evaluaciones realizadas por el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes y los motiva a continuar aprendiendo				
Realiza las evaluaciones teniendo en cuenta la caracterización general e individual de los estudiantes y diseña los instrumentos correspondientes				
Realiza una evaluación continua y formativa, es decir mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de los estudiantes, sin enfocarse en una evaluación cuantitativa				
El docente tiene en cuenta que los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas en todos y cada uno de los estudiantes				
Se utilizan diferentes estrategias de evaluación que permitan a todos los estudiantes mostrar sus habilidades				
Comparte criterios de evaluación con todos y cada uno de los estudiantes				
Proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación				

Observaciones:

Anexo 5. Encuestas estudiantes

COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR
 Jornadas: Mañana, Tarde y Programa de Educación Formal de Jóvenes y
 Adultos de fin de semana
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN DE CARÁCTER OFICIAL NO. 3133
DEL 30 DE SEPTIEMBRE DE 2.002,
DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ, PARA LOS
NIVELES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA,
SECUNDARIA, EDUCACIÓN MEDIA.
ENTREVISTA A DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN EL PROCESO DE
INCLUSIÓN ESCOLAR

**ENCUESTA A ESTUDIANTES EN PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR**

A continuación, se presenta una serie de preguntas con respecto a tu experiencia de enseñanza y aprendizaje en el área de matemáticas.

Por favor responde de forma honesta. Tu nombre no va a ser registrado y tus apreciaciones serán tenidas en cuenta para la investigación “Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato (INCLUSIÓN) en el Cedit Ciudad Bolívar”

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	
1. Cuando te enseña o te evalúa tu profesor de matemáticas, ¿consideras que tiene en cuenta si tienes dificultades en el proceso de aprendizaje?					
2. ¿Las evaluaciones de matemáticas son claras o confusas para ti?					
3. ¿Conoces los criterios que usa el docente de matemáticas para evaluarte?					
4. ¿Consideras que el docente de matemáticas te brinda apoyo con respecto a las evaluaciones cuando no entiendes?					
5. ¿Utiliza otras maneras de evaluarte el docente de matemáticas, como juegos, dibujos o exámenes orales?					
6. ¿El plan de mejoramiento es diferente para ti?					

¿Cómo es el diálogo con el profesor después de las evaluaciones de matemáticas? ¿Te explica los resultados?

Si le pudieras hacer alguna sugerencia tu profesor de matemáticas frente a las evaluaciones que te hace, ¿qué le dirías?

Muchas gracias por tu participación

Anexo 6. Consentimiento Informado

Bogotá D.C., 28 de agosto de 2018

Rector y docentes Cedit Ciudad Bolívar

Bogotá D.C.

Respetada rector y docentes:

De manera atenta me dirijo a ustedes para solicitarle me permitan desarrollar mi estudio de investigación, denominada, Prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar, en el proceso de inclusión escolar del año 2018 que corresponde al proyecto de tesis que actualmente desarrollo como estudiante de la maestría en evaluación y aseguramiento de la calidad en la educación de la Universidad Externado de Colombia.

El objetivo de la investigación es recopilar información acerca de las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de matemáticas en el proceso de inclusión desarrollado en la institución, con el fin de formular acciones de mejoramiento para fortalecer la evaluación en educación inclusiva.

Para el estudio se tendrán en cuenta los estudiantes y docentes de la sección bachillerato, jornada mañana que participan en el programa de inclusión de la institución. En el proceso de recolección de información se tendrán en cuenta las siguientes técnicas e instrumentos: revisión documental, entrevistas docentes, ficha de observación de clase y encuesta estudiantes, aplicación que se adelantará durante el Semestre del año 2018 y dos meses del 2019.

La información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados de manera confidencial y anónima, su participación y la de los demás miembros de la institución que se vinculen con la investigación es completamente libre y voluntaria, y podrán si así lo desean, retirarse en cualquier momento del proceso. La información y el tratamiento de los datos será responsabilidad de la investigadora.

Muchas gracias por la participación.

Yo..... rector del colegio Cedit Ciudad Bolívar, identificado con C.C..... Acepto que se desarrolle la investigación denominada Prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar, en el proceso de inclusión escolar del año 2018. Estudio liderado por la docente de apoyo pedagógico a la inclusión escolar de la institución Claudia Pilar Martínez Lizarazo, estudiante de la maestría en evaluación y aseguramiento de la calidad en la educación de la Universidad Externado de Colombia.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Rector

Docente de apoyo pedagógico a la inclusión escolar

Yo..... docente de matemáticas del colegio Cedit Ciudad Bolívar, identificado con C.C..... Acepto que se desarrolló la investigación denominada Prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar, en el proceso de inclusión escolar del año 2018. Estudio liderado por la docente de apoyo pedagógico a la inclusión escolar de la institución Claudia Pilar Martínez Lizarazo, estudiante de la maestría en evaluación y aseguramiento de la calidad en la educación de la Universidad Externado de Colombia.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Docente de matemáticas bachillerato
escolar

Docente de apoyo pedagógico a la inclusión
escolar

Anexo 7. Matriz de Análisis de datos

OBJETIVO ESPECÍFICO	SUB CATEGORÍA DE PRIMER ORDEN	CATEGORÍA	FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE	ENCUESTAS	ENTREVISTAS DOCENTES	REVISIÓN DOCUMENTAL
		INSTRUMENTO				
Identificar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de bachillerato del CEDID Ciudad Bolívar.	Relación SIE y práctica evaluativa	Prácticas evaluativas	El 50 % de las actividades llevadas a cabo por el docente plantean claramente cuáles son las competencias para desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr, el otro 50 % no ha logrado esta planificación.	Sólo el 50 % de los estudiantes en condición de DIL, reconocen que las evaluaciones son claras, el otro 25 medianamente y otro 25 % no entienden las evaluaciones.	El 50 % de docentes no emplean estrategias de evaluación diversas, o lo hacen de manera incipiente y sin interés.	El 50 % de docentes responden a los parámetros que están indicados en el SIE. Los otros 50 % no, su labor es independiente a lo que se plantea.
	Las estrategias de evaluación empleadas		Se observó que el 50% de las evaluaciones de los temas planteados por los docentes reconocen en los logros de todos y cada uno de los estudiantes y los motiva a continuar aprendiendo.	El 50 % de los estudiantes consideran que los docentes si explican los criterios de valoración, el otro 25 medianamente y el otro 25 % nunca explican los criterios	Otro 50 % de docentes emplean diversas metodologías y estrategias evaluativas diferenciales.	
	El proceso de evaluación (acuerdos de evaluación, comunicación de resultados, retroalimentación, oportunidades de recuperación y autoevaluación)		Solo el 50 % de docentes consideran que la evaluación debe ser continua y formativa, es decir mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de los estudiantes, sin enfocarse en una evaluación cuantitativa y reconocerle su condición de discapacidad.			
					Para un 50 % de docentes considera efectivo el aprendizaje a partir de las prácticas evaluativas. El otro 50 % de los profesores considera de manera parcial y cuantitativa el proceso de aprendizaje a partir de sus prácticas evaluativas.	
Analizar las características del proceso de inclusión escolar con estudiantes en condición de DIL, que se desarrolla en el CEDID Ciudad Bolívar.	Definición de la inclusión escolar	Inclusión Escolar			Algunos docentes entienden la inclusión escolar y como se debe trabajar con estudiantes en condición de DIL, investigan por su parte.	No hay un proyecto finalizado de Inclusión escolar en el Cedid.
	Tipos de inclusión escolar		Dentro de la observación de clase se identifica que solo el 50 % de docentes tienen en cuenta el proceso de inclusión escolar de estudiantes en condición de DIL en el CEDID, ya que llevan a cabo las estrategias de dialogo pedagogico de la docente de apoyo a la inclusión escolar. Y se observa que la mitad de estudiantes incluidos si acceden a la equiparación de oportunidades en el aula de clase. El otro 50 % segrega a esta población.	Los estudiantes se reconocen con NEE y saben que se encuentran en un proceso de inclusión escolar.	Todos los docentes consideran que falta mayor formación en inclusión escolar para discapacidad intelectual y poder tener herramientas de proceso de evaluación y aprendizaje para esta población. Aunque algunos consulten de manera individual.	En el SIE si definen el tipo de inclusión escolar trabajada en el Cedid (inclusión al aula regular) y explican las estrategias de evaluación y aprendizaje, pero no se tiene direccionamiento de esta gestión.
	Metodologías empleadas					
	Evaluación diferenciada					

	Las estrategias de evaluación (flexibilización curricular)		El 50 % de docentes planean actividades y sus metodologías de acuerdo con las habilidades, capacidades y destrezas de los estudiantes respetando sus ritmos de aprendizaje y condiciones individuales de discapacidad.	El 50% de estudiantes consideran que, si tienen en cuenta su condición para el proceso evaluativo, otros consideran que la evaluación es igual que los demás.		Desconocimiento de algunos docentes y poca aplicabilidad del Sistema Institucional de Evaluación asociado al proceso de inclusión escolar, presentando incoherencia entre el Modelo Pedagógico y las estrategias de aprendizaje del CEDID Ciudad Bolívar
Relacionar las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas con las características del proceso de inclusión para estudiantes con DIL.	Relacionar proceso de evaluación con la inclusión de estudiantes en condición de DIL	Prácticas evaluativas inclusivas	Otro 50 % los tratan igual a los demás y por ende su evaluación es la misma y en un enfoque de normalización.		Un 50 % de docentes diseñan las evaluaciones por medio de la flexibilización curricular, teniendo en cuenta la caracterización general e individual de los estudiantes y diseñan los instrumentos correspondientes. Otro 50% no les interesan flexibilizar y responde a normalizar las evaluaciones y los instrumentos son iguales a los demás.	Otros docentes si utilizan la evaluación diferencial detallada en el SIE y aplican estrategias de apoyo articuladas al proceso evaluativo, evalúan procesos no resultados.
			Un 50 % de docentes utilizan la herramienta de evaluación por medio de grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros o las evaluaciones menos complejas. Otro 50 % de docentes trabajan de manera individual al estudiante en condición de DIL y lo deja apartado del proceso.	El 50% de estudiantes si reconocen que algunos docentes si utilizan diferentes maneras para evaluarlos y sus planes de mejoramiento son distintos a los demás.		
				El otro 50% de estudiantes sienten que son evaluados igual que los demás, todo por igual.		

<p>Realizar recomendaciones sobre la evaluación del aprendizaje, para brindar elementos que permitan llevar a cabo prácticas evaluativas más acordes con el proceso de inclusión escolar en el CEDID Ciudad Bolívar</p>	<p>Recomendaciones a la evaluación del aprendizaje</p>	<p>Evaluación formativa</p>	<p>El trabajo sería desde el aula regular:</p> <p>Se debe tener en cuenta el diagnóstico individual de cada estudiante con condición de DIL.</p> <p>Dentro del proceso de inclusión escolar en el componente de evaluación debe existir flexibilidad curricular (evaluación diferenciada), ya que con ella le brinda la posibilidad al estudiante en condición de discapacidad a sentirse incluido en los procesos de formación ordinarios y no sea este el motivo o mecanismo de exclusión. Por ello se destaca que, como recomendación importante y general, la evaluación:</p> <p>Debe ser muy flexibles, deben ser evaluaciones que apunten a lo básico que deben manejar los estudiantes en condición de DIL. No quiere decir con ello que se les esté subestimando, sino que son las opciones y las capacidades que ellos tienen las que van a dar los parámetros para poderlos evaluar. La Evaluación debe ser formativa.</p>	<p>Los estudiantes en condición de DIL deben tener su representante en consejo estudiantil y consejo académico para que así puedan luchar por el derecho de evaluaciones diferenciales y un proceso de flexibilización curricular que responda a sus necesidades individuales.</p>	<p>Todos los docentes deben tener cada periodo una jornada pedagógica respecto al proceso de evaluación de la inclusión escolar con la población de discapacidad intelectual leve, estos talleres de formación deben ser dirigidos por la referente de discapacidad de la secretaria de educación y la docente de apoyo a la inclusión escolar del CEDID Ciudad Bolívar. Todo esto para una mejor cualificación docente. Los docentes que no se interesan por la inclusión escolar deben ir dejando la educación tradicional y abriendo espacio al nuevo camino de la educación inclusiva en temas de prácticas pedagógicas, inclusión educativa, currículo y formas de evaluación, reconociendo ritmos de aprendizaje en sus estudiantes como una necesidad que se está dando en los colegios y a la cual como educadores toca responder, Así como, reconociendo a sus estudiantes como sujetos únicos y diferentes y así tener las capacidades de brindar mejores procesos de aprendizaje significativo a través de la enseñanza.</p>	<p>Debe empezarse a diseñar un proyecto de inclusión escolar al aula regular de la población con discapacidad intelectual que responda a las siguientes necesidades educativas especiales: evaluación diferenciada, flexibilización curricular, material de apoyo didáctico en matemáticas y plan padrino (tutor acompañante en el proceso de aprendizaje). En el SIE debe estar establecido que los desempeños de comprensión de estos estudiantes van a ser diferenciados respetando sus capacidades diversas, por lo tanto no serían igual a los demás. Así mismo los tópicos generativos serían iguales a los demás pero con enfoque diferencial. En el SIE debe estar plasmado que cada periodo los docentes deben llevar un seguimiento de PIAR (plan de ajustes razonables) por cada estudiante en condición de DIL, orientados por los docentes de apoyo a la inclusión escolar de la Institución, así mismo los porcentajes en las evaluaciones diferenciales serían distintos. Se recomienda incluir los propósitos de la evaluación formativa en los contenidos de planes de estudio y de evaluación, así como la necesidad de desarrollar planes de estudio adaptables a las verdaderas necesidades del contexto y de sus estudiantes en condición de DIL. Rompiendo con la estigmatización social referente a que los estudiantes con algún tipo de discapacidad deben ser promovidos sin verdaderos procesos educativos, solo porque tienen situación clasificatoria médica de discapacidad.</p>
---	--	-----------------------------	--	--	---	--

Anexo 8. Sistematización de las encuestas

Preguntas/ Respuestas	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
¿Cuándo te enseña o te evalúa tu profesor de matemáticas?, ¿consideras que tiene en cuenta si tienes dificultades en el proceso de aprendizaje?	14	8	4	4
¿Las evaluaciones de matemáticas son claras para ti?	14	8	4	4
¿Conoces los criterios que usa el docente de matemáticas para evaluarte?	14	8	4	4
¿Consideras que el docente de matemáticas te brinda apoyo con respecto a las evaluaciones cuando no entiendes?	14	8	4	14
¿Utiliza otras maneras de evaluarte el docente de matemáticas, como juegos, dibujos o exámenes orales?	14	8	4	4
¿Cuándo pierdes el área, el docente busca un plan de mejoramiento de acuerdo con tus capacidades?	14	8	4	4

Anexo 9. Explicación diferencial fracciones algebraicas.

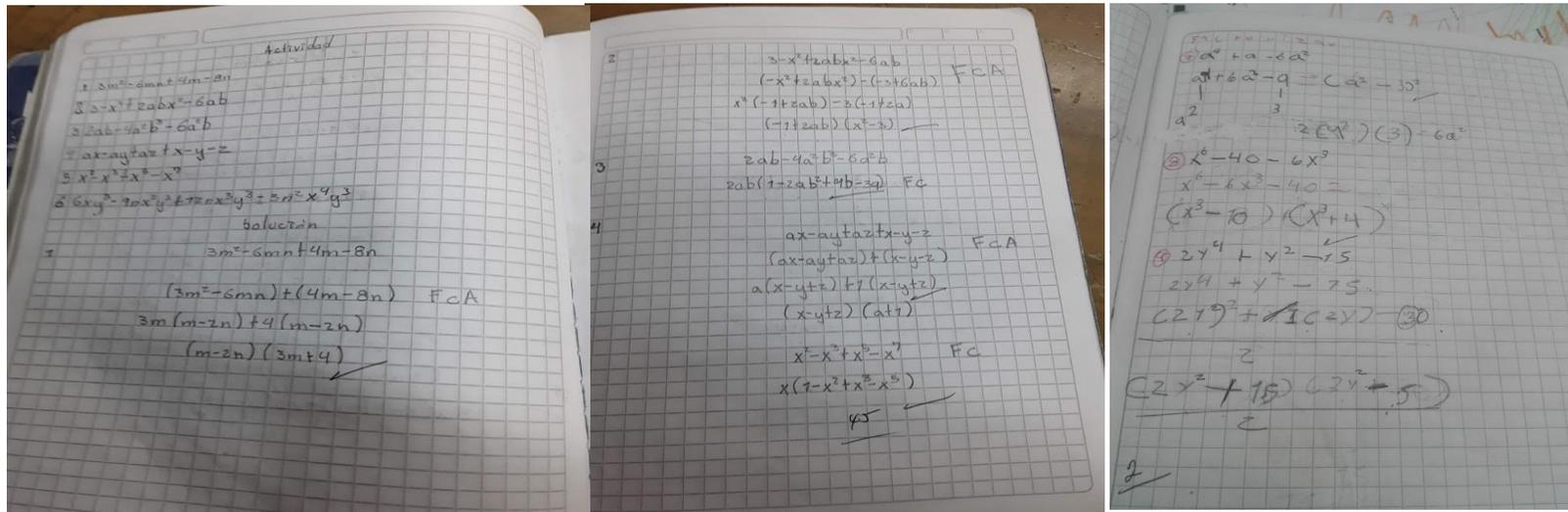
Simplificación de fracciones algebraicas.

Simplificar una fracción algebraica es convertirla en una fracción equivalente donde sus términos son primos entre sí es decir, que es la mínima expresión.

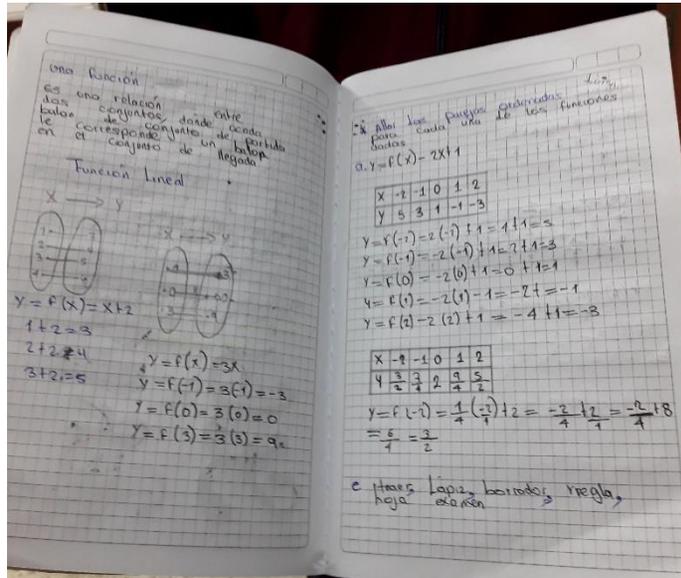
Simplificación de fracciones cuyos términos son monomios

$$\frac{4a^2b^5a^3b^3}{6a^3b^3} = \frac{2b^2}{3b}$$
$$\frac{a^2}{ab} = \frac{a}{b}$$

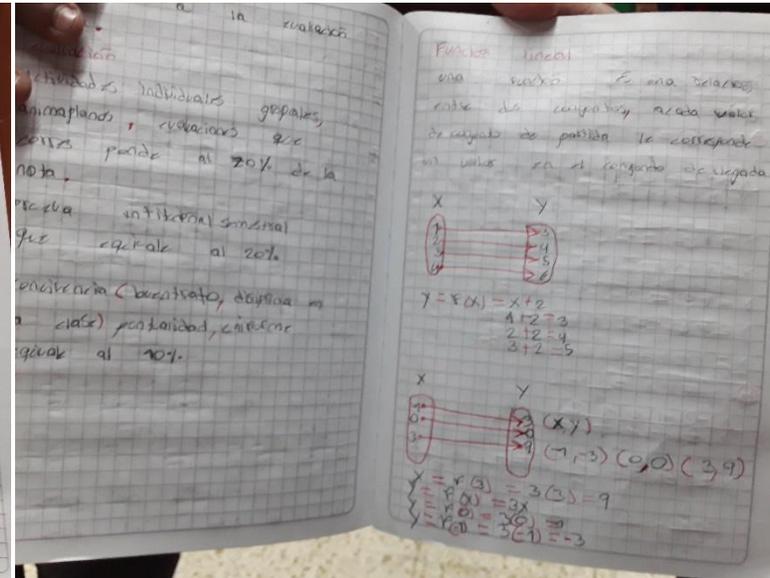
Anexo 10. Cuadernos



Anexo 11. Ejercicios matemáticos



Cuaderno de estudiante sin condición de discapacidad



Cuaderno de estudiante con condición de discapacidad

Anexo 12. Formato Institucional Plan de Aula

 COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR 			
<small>Jornadas: Mañana, Tarde y Programa de Educación Formal de Jóvenes y Adultos de Fin de Semana RESOLUCIÓN DE INTEGRACIÓN DE CARÁCTER OFICIAL No. 3133 DEL 30 DE SEPTIEMBRE DE 2002 DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ PARA LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA, BÁSICA SECUNDARIA, EDUCACIÓN MEDIA Y CONVENIOS SENA.</small>			
FORMATO INSTITUCIONAL DE PLAN DE AULA VIGENCIA 2018			
ÁREA o DIMENSIÓN:	Matematicas		
GRADO:	sexto	PERIODO ACADÉMICO:	Segundo
DOCENTE(S) DEL GRADO:			
PROYECTO DE GRADO:	Leo y escribo Jugando		
HILO CONDUCTOR (Preguntas que orientan las prácticas pedagógicas)	TÓPICOS GENERATIVOS (Conjunto de temas y modelación frente al hilo conductor y la meta de comprensión)	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN (Actividades que le permiten al estudiante usar sus conocimientos previos para construir la comprensión del tópico generativo. Son secuenciales: Exploración, Investigación Guiada y Proyectos de Síntesis)	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (EVALUACIÓN CONTINUA.-Actividades que valoren las metas de comprensión; evidencian el logro de la meta)
¿ Son los numeros Naturales una herramienta para comunicarnos ?	Operaciones basicas entre numeros naturales: multiplicacion y division. Propiedades de la multiplicacion entre nueros naturales. Ecuaciones y solucion de problemas que involucran multiplicacion y division de numeros naturales. Potenciacion, radicacion y logaritmacion de numeros naturales. Recoleccion de datos.Representacion grafica de datos. Paralelismo y perpendicularidad. Angulos: generalidades, medicion y clasificacion.	En busca del alcance exitoso de las metas propuestas para este grado, las actividades a desarrollar permiten que a lo largo del periodo haya una aproximación a los temas de forma lúdica y cercana a la realidad del estudiante, a través de trabajos grupales e individuales, que permitan la socialización de las ideas de los estudiantes. También se tendrá en cuenta el desarrollo de talleres, guías y animaplanos, además de la participación en las olimpiadas matemáticas.	Basadoen las actividades a desarrolladas durante el periodo y los temas tratados de forma lúdica. la evaluacion del estudianten será a través: De trabajos grupales e individuales, que permitan la socialización de las ideas de los estudiantes. También se tendrá en cuenta el desarrollo de talleres, guías y animaplanos, además de la participación en las olimpiadas matemáticas.
REFLEXIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES (con relación al proceso con los estudiantes y a la planeación)			
Los estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve que se encuentran incluidos, se les deberá realizar la flexibilización correspondiente. Para estos estudiantes todo se desarrollará en base de las operaciones básicas de suma y resta.			
Remítase al Artículo 1 del Sistema Institucional de Evaluación S.I.E. (Numerales del 1.1 al 1.8)			


COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR

Jornadas: Mañana, Tarde y Programa de Educación Formal de Jóvenes y Adultos de Fin de Semana
RESOLUCIÓN DE INTEGRACIÓN DE CARÁCTER OFICIAL No. 3133 DEL 30 DE SEPTIEMBRE DE 2002 DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ
PARA LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA, BÁSICA SECUNDARIA, EDUCACIÓN MEDIA Y CONVENIOS SEÑA.


FORMATO INSTITUCIONAL DE PLAN DE AULA VIGENCIA 2018

ÁREA o DIMENSIÓN:	Matemáticas		
GRADO:	Octavo	PERIODO ACADÉMICO:	Cuarto
DOCENTE(S) DEL GRADO:			
PROYECTO DE GRADO:	Pensando con sentido		
HILO CONDUCTOR (Preguntas que orientan las prácticas pedagógicas)	TÓPICOS GENERATIVOS (Conjunto de temas y modelación frente al hilo conductor y la meta de comprensión)	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN (Actividades que le permiten al estudiante usar sus conocimientos previos para construir la comprensión del tópico generativo. Son secuenciales: Exploración, Investigación Guiada y Proyectos de Síntesis)	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (EVALUACIÓN CONTINUA. -Actividades que valoren las metas de comprensión; evidencian el logro de la meta)
¿La factorización puede considerarse como la operación inversa a la multiplicación?	Todos los casos de Factorización.	La factorización es la otra parte de la historia de los productos notables. Esto es, ambas cosas se refieren a las mismas fórmulas, pero en los productos notables se nos daba una operación que debíamos realizar y encontrar el resultado. Ahora, en la factorización se nos entrega el resultado y debemos encontrar cuál era la operación que se realizó, es decir, tenemos que expresarlo como si apenas se fuera a desarrollar el producto notable. Con disciplina y responsabilidad TODOS los estudiantes podrán aprender a resolver todos los casos de factorización.	Se realizará una prueba diagnóstica de manera individual frente a los productos notables. Se desarrollarán actividades grupales e individuales respecto a ejercicios de los casos de factorización. A los 15 días se realizará una evaluación de los casos aprendidos. Se calificaran tareas y trabajos en clase.
REFLEXIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES (con relación al proceso con los estudiantes y a la planeación)			
Todos los estudiantes deberán responder a las estrategias de evaluación y responsabilizarse y reflexionar respecto a sus resultados. Los casos de factorización se retomaran en el primer periodo de grado noveno.			
Remítase al Artículo 1 del Sistema Institucional de Evaluación S.I.E. (Numerales del 1.1 al 1.8)			

Anexo 13 y 14 Ejercicios de flexibilización curricular desarrollados por los docentes

COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR
Programa de apoyo Pedagógico a la inclusión escolar
Flexibilización curricular matemáticas 2 período

Nombre de estudiante: Jessica Daniela López Galindo

Grado: 906

Caracterización: Jessica es una estudiante con déficit cognitivo leve y trastornos del lenguaje, con ella se realiza flexibilización curricular con actividades más corta y menos complejas, necesita siempre de atención personalizada. Por sus trastornos del lenguaje no se le exige la participación en clase, ni exposiciones. Se trabaja plan padrino (compañero tutor), para impulsar su aprendizaje dentro de su ritmo y estilo. Es una niña que pese a su condición se esfuerza en el desarrollo en las actividades.

Metas de Comprensión	Desempeños de comprensión	Medios de comprensión	Evaluación con enfoque diferencial
La estudiante comprende la formulación y solución de problemas sencillos, utilizando las operaciones básicas en compañía de su tutor. La estudiante en compañía de su tutor comprende la resolución de problemas haciendo uso de la interpretación de datos provenientes de distintas fuentes. Se trabaja con ella el caso de factorización número 1.	Con el propósito de llevar a cabo el seguimiento del proceso de aprendizaje de Jessica, se realizó durante el periodo la valoración de tareas sencillas, acorde a su ritmo de aprendizaje y evaluaciones en parejas.	Trabajo en grupo Plan Padrino Atención personalizada con el cuaderno y planes caseros cortos Sentada en los puestos de adelante	Revisión de ejercicios menos complejos propuestos en el cuaderno. Evaluaciones en parejas. Revisión de tareas

Fecha: 29 de mayo de 2018

Profesional que orienta el proceso de Inclusión escolar: Pilar Martínez Lizarazo

Docente de área: xxxxxx **Firma recibido:**

COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR
Programa de apoyo Pedagógico a la inclusión escolar
Flexibilización curricular matemáticas 4 período

Nombre de estudiante: Frank Stiven Molina SantaMaría

Grado: 802

Edad: 18 años

Caracterización: Estudiante diagnosticado clínicamente con retardo mental leve e hiperactividad moderada.

Metas de Comprensión	Desempeños de comprensión	Medios de comprensión	Evaluación con enfoque diferencial
Resuelve ejercicios aplicando los casos de factorización: Suma o diferencia de potencias impares iguales y suma o diferencia de cubos perfectos.	El estudiante está sentado en los puestos de adelante y se trata de colocar con un compañero que le colabore, pero él no se queda quieto. Diálogo con la madre de familia y con la docente de apoyo a la inclusión escolar.	Trabajo individual Atención personalizada en lo posible, ya que cuando no está medicado, el estudiante evade las clases. Sentada en los puestos de adelante	Revisión de ejercicios en clase Evaluaciones en parejas e individual Revisión de tareas

Fecha: 17 de octubre de 2018

Profesional que orienta el proceso de Inclusión escolar: Pilar Martínez Lizarazo

Docente de área: XXXX

Firma:

Observación: Como recomendación el estudiante debe iniciar nuevamente grado 8 y además está en extraedad.

Anexo 15. Evaluación con enfoque diferencial



COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR
Jornadas: Mañana, Tarde y Programa de Educación Formal de Jóvenes y Adultos de fin de semana
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN DE CARÁCTER OFICIAL NO. 3133 DEL 30 DE SEPTIEMBRE DE 2002,
DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ, PARA LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA,
SECUNDARIA, EDUCACIÓN MEDIA.

Evaluación diferenciada

Nombre:

Curso:

Desarrolla los ejercicios según los temas vistos en clase, si tienes alguna pregunta, no dudes en acercarte al profesor.

1. Para la preparación de una mermelada se necesitan 12 manzanas que cuestan en total \$1.60.
¿Cuánto costarán 72 manzanas?

A) \$9.0 B) \$9.4 C) \$9.6 D) \$9.8 E) 58

2. Un carpintero hace 10 docenas de mesas en 24 días ¿cuántas mesas hará en 2 semanas?

A) 40 B) 30 C) 60 D) 50 E) 70

3. Tres obreros descargan un camión en 2 horas, ¿cuánto tardaran 2 obreros?

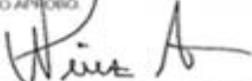
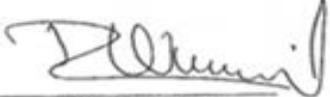
¡Buena suerte!

Anexo 16. Testimonios estudiantes

El año pasado me fue muy mal perdi todos los períodos de matemáticas ya que la profesora no tenían nunca en cuenta mi flexibilidad curricular siempre me dictaba clase igual que los demás perdi el año por el arte de matemáticas ya que no entendía las clases que la profe explicaba

mi nombre no importa solo quiero decir que la profesora de matemáticas nunca tuvo en cuenta mi condición y siempre busca la manera de hacerme perder la materia con 10 yo estoy muy desmotivada por que la inclusión no hay nada.

Anexo 17. Informe de evaluación escolar

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL							
COLEGIO CEDID CIUDAD BOLIVAR (IED)							
NOMBRE 1 CEDID CIUDAD BOLIVAR		CÓDIGO MAÑANA		REGISTRO No. 7561 del 24/11/1998			
N° DE ASESORIA		ESTADISTICA		GRUPO Octavo			
INFORME DE EVALUACIÓN ESCOLAR - LIBRO DE NOTAS: 2018							
ÁREAS ASIGNATURAS	PERIODO				INFORME FINAL	VALORACION NACIONAL	FALLAS
	1	2	3	4			
MATEMATICAS	2.0	1.0	1.0	2.5	1.6	BAJO	
MATEMATICAS	2.0	1.0	1.0	2.5	1.6	BAJO	
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL	4.3	3.5	1.1	1.5	2.6	BAJO	
BIOLOGIA	5.0	5.0	1.0	1.4	3.1	BASICO	
QUIMICA	3.6	2.0	1.1	1.5	2.1	BAJO	
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E IDIOMAS EXTRANJER	3.1	3.0	1.0	1.7	2.2	BAJO	
LENGUA CASTELLANA	2.6	1.5	1.0	2.4	1.9	BAJO	
INGLES	3.5	4.4	1.0	1.0	2.5	BAJO	
CIENCIAS SOCIALES, HIST., GEOG., CONST POL Y DEMOC	3.5	2.7	2.6	2.8	2.9	BAJO	
C. SOCIALES	3.5	2.7	2.6	2.8	2.9	BAJO	
TECNOLOGIA E INFORMATICA	3.5	3.8	2.0	2.0	2.8	BAJO	
ADMINISTRACION INFORMATICA	4.0	4.0			4.0	ALTO	
PRODUCCION INFORMATICA	3.0	3.6	3.0	2.5	3.0	BASICO	
SOFTWARE			1.0	1.5	1.3	BAJO	
EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTES	3.7	4.0	3.1	3.9	3.7	BASICO	
EDUCACION FISICA	3.7	4.0	3.1	3.9	3.7	BASICO	
EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	3.5	3.1	3.0	2.4	3.0	BASICO	
ETICA	3.5	3.1	3.0	2.4	3.0	BASICO	
EDUCACION ARTISTICA	3.4	4.0	3.5	4.2	3.8	BASICO	
ARTES	3.4	4.0	3.5	4.2	3.8	BASICO	
EDUCACION RELIGIOSA	3.0	3.1	3.0	3.7	3.2	BASICO	
RELIGION	3.0	3.1	3.0	3.7	3.2	BASICO	
OBSERVACIONES							
Reprobó Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades, Matemáticas y Tecnología							
CURSO Y NO APROBO							
 FIRMA RECTOR				 FIRMA SECRETARIA			

Anexo 18. Ministerio de Educación Nacional - Instructivo para el Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR

	Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – INSTRUCTIVO INSTRUMENTOS
---	--

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS QUE HACEN PARTE DE LA HISTORIA ESCOLAR DEL ESTUDIANTE

1. INSTRUMENTO PARA LA MATRICULA DEL ESTUDIANTE

Con el propósito de facilitar el registro de la información de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que acceden al servicio educativo, incluyendo aquellos con discapacidad y promover formatos universales que faciliten la misma información en casos de movilidad de los estudiantes en diferentes regiones del país, se propone el uso del ANEXO 1. INFORMACIÓN GENERAL DE ESTUDIANTE. Este puede ser cualificado por las secretarías de educación y las instituciones educativas en ejercicio de su autonomía, de acuerdo con sus particularidades y necesidades.

Este instrumento registra información importante sobre los Entornos del estudiante: Hogar, Salud y Personal. Debe ser diligenciado a partir de la información suministrada por la familia y será adjuntado a la historia escolar del estudiante, la cual podrá ser revisada por el o los docentes del estudiante y los profesionales de apoyo, observando las condiciones de privacidad y reserva de la información recolectada.

Este instrumento lo diligencia el personal administrativo de la secretaria de educación o institución educativa.

En el caso de estudiantes que estén bajo protección, los datos que se ingresen serán los del centro de protección o del responsable o representante legal asignado

2. INSTRUMENTO PARA EL PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES-PIAR

El primer paso para la construcción del Plan individual de Ajustes Razonables – PIAR-, es la realización de un proceso de valoración pedagógica del estudiante que permita identificar sus gustos, intereses, motivadores y características particulares. Para realizar este proceso, el docente puede apoyarse en la observación sistemática de sus estudiantes, en los instrumentos con los que cuente su institución educativa para caracterizar a todos los estudiantes, o los recomendados por el Ministerio de Educación Nacional para los grados y niveles educativos en el Documento de Orientaciones; o con el adjunto a estas instrucciones, que aplica para la educación preescolar, básica primaria y media, cuando se identifican niñas y niños con alertas en sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con el fin de determinar la necesidad del PIAR. ANEXO 2: Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR-

Esta valoración la lidera el docente de aula. Donde cuenten con la participación del docente de apoyo o del docente orientador y de otros profesionales que se encuentren en la institución educativa, deberán aportar a este proceso.

Este instrumento resume de manera descriptiva los aspectos generales (punto 1) que le permitirán al docente proponer unos ajustes contextualizados y pertinentes a las características del estudiante, sus gustos, intereses, motivadores, expectativas de la familia y del estudiante y habilidades, capacidades y competencias actuales para el proceso educativo, en el grado al que ingresa, haciendo énfasis siempre en lo que hace, lo que podría llegar a hacer, teniendo siempre altas expectativas y en los que requiere apoyos.

De igual manera (en el punto 2), promueve la identificación y descripción en el marco de los objetivos/metad de cada una de las áreas para todos estudiantes, de las barreras que dificultan los procesos de desarrollo,

V12.11/12/2017.

Ministerio de Educación Nacional – Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media – Decreto 1421 de 2017

	Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – INSTRUCTIVO INSTRUMENTOS
---	--

aprendizaje y participación del estudiante con discapacidad en todos los espacios y actividades de la institución educativa.

A partir de esta identificación y las características del estudiante contempladas en la valoración pedagógica, resumidas en el punto 1 del instrumento, se definen los ajustes razonables que requiere el estudiante. El ANEXO 3. EJEMPLOS DE AJUSTES RAZONABLES es un soporte en la definición de los ajustes razonables o aspectos que pueden plantearse. También encontrará otras sugerencias en el Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva. <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360293.html>

Durante el año académico será necesario que como mínimo tres veces se le haga 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.

Este instrumento puede ser implementado con estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje o talentos excepcionales siempre y cuando se vea la necesidad de realizar ajustes razonables para favorecer sus procesos de participación, desarrollo y aprendizaje.

Este instrumento es elaborado por el docente principalmente. En los casos donde se encuentre docente de apoyo, docente orientador y otros profesionales de apoyo será clave su participación en su construcción.

Por último, el punto 3 del instrumento permite incluir las recomendaciones puntuales que se deban realizar en el Plan de Mejoramiento Institucional- PMI. Éstas serán revisadas en la autoevaluación institucional, en el marco de los espacios institucionales existentes, con el fin de generar acciones pertinentes que beneficien a todos los estudiantes y que apoyen el proceso de transformación de culturas, prácticas y políticas de la institución que le permitan asumir la educación inclusiva, desde todas las seis dimensiones: Docentes y directivos docentes; Académica y Pedagógica; Ambiente escolar y Bienestar; Familia, Escuela y Comunidad; Administrativa; Infraestructura y dotación. (actualización de las cuatro dimensiones que se planteaban en la Guía 34).

3. ACTA DE ACUERDO CON LA FAMILIA

Las acciones contempladas en el PIAR deben ser acordadas y socializadas con las familias con el fin que ellas sean actores activos de todo el proceso educativo de los estudiantes. En este instrumento se consolidan también las acciones o compromisos que establecen las familias como actores corresponsables en la educación de sus hijos con discapacidad. En el ANEXO 4. ACTA DE ACUERDO, encuentran el formato sugerido para este proceso.

V12.11/12/2017.

Ministerio de Educación Nacional – Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media – Decreto 1421 de 2017